



**UNIVERSIDAD DE PANAMA
VICERRECTORIA DE INVESTIGACION Y POSTGRADO
INSTITUTO CENTROAMERICANO DE ADMINISTRACIÓN Y
SUPERVISIÓN DE LA EDUCACIÓN
I.C.A.S.E.**

**PROGRAMA DE MAESTRIA EN DESARROLLO DE SISTEMAS
EDUCATIVOS CON ESPECIALIZACIÓN EN SUPERVISIÓN
Y CURRÍCULUM**

**ESTUDIO COMPARATIVO DE LA ACTUACION DOCENTE DE
40 PROFESORES FORMADOS EN EL PROGRAMA DE POST-
GRADO EN DOCENCIA SUPERIOR Y 40 QUE CARECEN DE
ESTA FORMACIÓN**

**TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN DESARROLLO
DE SISTEMAS EDUCATIVOS CON ESPECIALIZACION EN
SUPERVISIÓN Y CURRÍCULUM**

POR: MEIVI APARICIO DE LÓPEZ

PANAMÁ

1994

29 JUN 1995

Obs del Autor

76028

PROFESOR ASESOR: DR. LAURENTINO GUDINO

Salió una vez cierto sembrador a sembrar; y al esparcir los granos, algunos cayeron cerca del camino; y vinieron las aves del cielo y se los comieron. Otros cayeron en pedregales, donde había poca tierra, y luego brotaron, por estar muy someros en la tierra, mas nacido el sol se quemaron y se secaron, porque casi no tenían raíces. Otros cayeron entre espinas y crecieron las espinas y los sofocaron. Otros, en fin, cayeron en buena tierra y dieron fruto, algunos treinta por uno, otros sesenta y otros ciento por uno (Mateo, XIII, 3-8).

Señor Todopoderoso, permite que todas las semillas que esparza mi humilde mano de maestra, caigan en tierra apropiada para su germinación y se reproduzcan y multipliquen en la forma más provechosa posible, rindiendo ciento por uno.

Meivi.

A G R A D E C I M I E N T O

Al Doctor Laurentino Gudiño, asesor de este Trabajo de Graduación, por sus valiosas indicaciones, ofrecidas siempre en forma amable y oportuna.

A los profesores Diógenes Cedeño Cenci y Elizabeth P. de Molina, por su comprensión y su interés en ayudarme a lograr la anhelada meta.

La autora.

DEDICATORIA

A mis hijos, Carlos y Linette. A mis nietos,
Carlos Eduardo y Roberto José, por el estímulo
que representan en mi vida.

Meivi.

ÍNDICE GENERAL

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO 1. GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN	6
1.1. Antecedentes del problema	8
1.1.1. En el nivel nacional	8
1.1.2. En el nivel latinoamericano y mundial ..	11
1.2. Situación actual del problema	16
1.2.1. Esquema del Programa de Postgrado en Docencia Superior	17
1.2.2. Organización general	22
1.2.3. Plan de Estudios.....	23
1.2.4. Contenido por asignatura.....	28
1.2.5. Requisitos para los participantes	33
1.2.6. Información adicional	34
1.3. Formulación del problema	35
1.4. Objetivos de la investigación	37
1.4.1. Objetivos generales	37
1.4.2. Objetivos específicos	38
1.5. Hipótesis	39
1.6. Definición de términos	40
1.7. Alcances y limitaciones del estudio	43

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	45
2.1. Concepto de Educación	47
2.2. Concepto de Educación Superior	51
2.3. Naturaleza y tareas de la Universidad	53
2.4. La complejidad metodológica de la Educación Superior	55
2.4.1. La educación profesional	55
2.4.2. El adulto en situación de aprendizaje	58
2.4.3. Cómo aprende el participante adulto	62
2.4.4. Procesos de aprendizaje en el estudiante universitario	71
2.5. Perfeccionamiento docente	74
2.5.1. Necesidad de revisar los procesos actuales del perfeccionamiento docente	78
2.5.2. Estrategias para el perfeccionamiento docente	79

	Página
2.6. Estructura curricular	82
2.6.1. Concepto de currículum	83
2.6.2. Pasos del currículum	86
2.7. Sistematización del acto docente	89
2.7.1. Análisis de contexto	91
2.7.2. Formulación de los objetivos del acto docente	92
2.7.3. Determinación de las actividades	95
2.7.4. Elección de estrategias de aprendizaje	95
2.7.4.1. Selección de los métodos	96
2.7.4.2. Selección de las técnicas	105
2.7.5. Elaboración de los instrumentos de evaluación	114
2.7.6. Realización del acto docente	118
 CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	 126
3.1. Diseño metodológico	127
3.2. Población y muestra	128
3.3. Descripción de las encuestas	131
3.4. Técnicas e instrumentos	133

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	140
4.1. Organización de los datos	141
4.1.1. Subgrupo 1a (Profesores que han asis- tido al curso de Postgrado en Docen- cia Superior)	142
4.1.2. Subgrupo 1b (Estudiantes que asisten a clases de profesores con capacitación específica en Docencia Superior).....	143
4.1.3. Subgrupo 2a (Profesores que no han asistido al curso de Postgrado en Docencia Superior).....	143
4.1.4. Subgrupo 2b (Estudiantes que asisten a clases de profesores que no han reci- bido capacitación específica en Docen- cia Superior).....	144
4.2. Media de los puntos obtenidos por el Subgrupo 1a (Profesores con Postgrado en Docencia Su- perior).....	146
4.3. Media de los puntos obtenidos por el Subgrupo 1b (Estudiantes que asisten a clases de profe- sores con Postgrado en Docencia Superior).....	147

4.4. Media de los puntos obtenidos por el Subgrupo 2a (Profesores sin Postgrado en Docencia Su- perior).....	151
4.5. Media de los puntos obtenidos por el Subgrupo 2b (Estudiantes que asisten a Cursos de profe- sores sin Postgrado en Docencia Superior).....	152
4.6. Desviación Estándar	156
4.7. Prueba de significación	157
4.8. Distribución porcentual de los resultados de la encuesta	161
4.9. Análisis de los resultados de las encuestas ...	170
4.10. Propuesta para la reorientación del Programa de Postgrado en Docencia Superior.....	179
4.10.1. Justificación de la Propuesta	180
4.10.2. Objetivos	181
4.10.3. Políticas	182
4.10.4. Estrategia	183

4.10.5. Contenido curricular que debe agregarse al Área B del Programa de Postgrado en Docencia Superior	184
4.10.6. Evaluación de las actividades de me- joramiento profesional incluidas en el Área B, Sistematización de la En- señanza.....	188
CONCLUSIONES	191
RECOMENDACIONES.....	196
BIBLIOGRAFÍA	199
ANEXOS.....	206

INDICE DE ANEXOS

	Página
1. Valores de t	207
2. Encuesta para profesores universitarios sobre evaluación de su desempeño docente	208
3. Encuesta para estudiantes universitarios sobre evaluación del desempeño del docente.....	213

INDICE DE CUADROS

	Página
1. Plan de Estudios.....	25
2. Profesores y estudiantes de la Universidad de Panamá que contestaron la encuesta, según Facultad y formación docente	130
3. Resultados alcanzados por el Subgrupo 1a.....	142
4. Resultados alcanzados por el Subgrupo 1b.....	143
5. Resultados alcanzados por el Subgrupo 2a.....	144
6. Resultados alcanzados por el Subgrupo 2b.....	145
7. Media de los puntos obtenidos por el Subgrupo 1a.....	146
8. Media de los puntos obtenidos por el Subgrupo 1b.....	147
9. Media de los puntos obtenidos por el Subgrupo 2a.....	151
10. Media de los puntos obtenidos por el Subgrupo 2b.....	152

11. Distribución porcentual de las respuestas dadas a la encuesta por el Grupo 1 (Profesores y estudiantes).....	162
12. Distribución porcentual de las respuestas dadas a la encuesta por el Grupo 2 (Profesores y estudiantes).....	166
13. Deficiencias señaladas en la encuesta, según grupo, subgrupo y porcentaje.....	172

ÍNDICE DE GRÁFICAS

	Página
1. Medias de los Subgrupos 1a y 1b.....	149
2. Medias de los Subgrupos 2a y 2b.....	153
3. Comparación entre las medias obtenidas por los Grupos 1 y 2.....	155
4. Contraste de hipótesis entre el Subgrupo 1a y el Subgrupo 2a.....	158
5. Contraste de hipótesis entre el Subgrupo 1b y el Subgrupo 2b.....	160
6. Distribución porcentual de los resultados de la encuesta	171

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
1. Escala valorativa	134
2. Tabla de calificaciones	150
3. Formato para la evaluación de una situación de aprendizaje	189

INTRODUCCION

La Universidad, como organización social, es un sistema abierto que se ve afectado en su funcionamiento por las interacciones de sus componentes internos y de las influencias del ambiente, o sea, del contexto en el que se desenvuelve.

Estas interacciones tienen su expresión a través de las demandas sociales y de las respuestas que constituyen el producto institucional. La Universidad de Panamá no es ajena a las realidades de esta época, signada principalmente por los rápidos avances de la tecnología científica que se hacen cada vez más significativos en relación directa con la capacidad de cada sociedad para comprenderlos y asimilarlos.

Desde este punto de vista, puede afirmarse que la acción educativa de la Universidad se apoya necesariamente en el análisis sereno y ponderado de los fines, de los recursos y de los métodos que se emplean en la educación superior, para ajustarlos a las modernas concepciones del quehacer educativo, a las características del medio económico y social; a las necesidades, intereses y aspiraciones de los estudiantes; a los requerimientos de cada profesión; y a los recursos actuales y potenciales del país.

En esta forma, la educación superior le ofrece respuestas al universo sociocultural que denominamos "socie-

dad", y que constituye el ámbito y a la vez el objeto de su acción educativa. Hay que tener en cuenta que la Universidad no puede actuar como un agente externo, sino como un elemento más de la situación global, como un factor interno comprometido con su progreso, pero colocado en una circunstancia especial, por su posición cimera en la jerarquía del sistema educativo.

Debido a su función orientadora, la Universidad se proyecta directamente en todos los niveles y modalidades de la educación nacional; así como en las diversas manifestaciones de la vida social, cultural, política y económica del país.

Por ello, en estos momentos cruciales, cuando la sociedad considera que el sistema educativo en su totalidad no está ofreciendo una respuesta adecuada a determinadas exigencias o necesidades, es conveniente formular críticas constructivas que señalen con precisión cuáles son los aspectos que deben ser corregidos o modificados, y qué medidas deben ser puestas en práctica para alcanzar las metas deseadas.

El presente trabajo de investigación analiza específicamente el problema de la capacitación académica y profesional del docente universitario. Algunas investigaciones realizadas por el Instituto Centroamericano para la Admi-

nistración y Supervisión de la Educación (ICASE) demuestran la necesidad de que la formación especializada para la docencia universitaria sea establecida como un requisito indispensable para quienes aspiran a ingresar en sus filas.

La Universidad de Panamá, a través de la Facultad de Educación, ha establecido el Postgrado en Docencia Superior para profesores en ejercicio, lo cual constituye un importante paso de avance en el sentido de mejorar la calidad de la enseñanza que se imparte en las aulas universitarias. La presente investigación procura determinar la efectividad de los resultados alcanzados, a través de una comparación entre la actuación docente de 40 profesores formados en el Programa de Docencia Superior y de 40 profesores que carecen de esta formación. Se procura así destacar los logros alcanzados y formular algunas recomendaciones para mejorar los resultados del mencionado programa, y extender su acción a todos los puntos del país.

El estudio se ha dividido en cuatro capítulos. El Primero, titulado Generalidades de la investigación, tiene la finalidad de explicar al lector los antecedentes del problema analizado, la situación actual de éste, la estructura del Programa de Postgrado en Docencia Superior, los objetivos del estudio realizado; y los alcances y limitaciones del mismo.

El segundo capítulo, titulado Marco teórico, aporta las bases teóricas que sustentan el estudio, tales como: concepto de Educación, Educación Superior, naturaleza y tareas de la Universidad, aspectos esenciales de la teoría del currículum, características del currículum de la educación superior, el adulto en situación de aprendizaje y modalidades que pueden ser empleadas en la organización de las estrategias docentes.

El tercer capítulo titulado Metodología de la investigación, describe el diseño metodológico empleado, la estructura de la muestra, la definición de las variables; y las técnicas e instrumentos utilizados para reunir la información.

El cuarto capítulo denominado Presentación y análisis de los resultados, incluye el análisis de los resultados de la encuesta, los procedimientos estadísticos que permiten la aceptación de la hipótesis alterna y las líneas generales de una propuesta metodológica dirigida a mejorar la calidad de la docencia universitaria.

Se espera que este esfuerzo contribuya a promover el interés por la investigación objetiva de los problemas que afectan los resultados de la docencia superior, y abra paso a nuevos estudios que aporten mayores elementos de juicio sobre el particular.

CAPÍTULO 1

GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

La educación tiene la doble misión de capacitar a los individuos y a los pueblos para alcanzar las metas de paz, justicia social, trabajo y bienestar a las que aspiran todas las sociedades civilizadas. Sin embargo, esta tarea se ha tornado sumamente difícil y compleja, tanto por la gran cantidad de peticiones y exigencias que se le plantean al sistema educativo, como por los rápidos avances científicos y tecnológicos que caracterizan al momento actual.

Como la educación es, a la vez, resonancia y empuje de la sociedad a la cual sirve, le llegan desde diversos ángulos sugerencias, peticiones y planteamientos de los diversos elementos que interactúan en el esquema general de la vida de la comunidad.

Uno de los problemas que se debaten con mayor frecuencia es el nivel de preparación que poseen los profesores universitarios para desempeñar con verdadera eficiencia su delicada tarea de orientar y facilitar actividades que operen en los estudiantes cambios positivos en su comportamiento, actitudes, conocimientos, ideas y habilidades; para convertir así a la educación superior en un efectivo instrumento del desarrollo económico y social.

El problema mencionado, es decir, la capacitación del docente universitario constituye el tema central de la presente investigación.

1.1. Antecedentes del problema

La revisión de los antecedentes del problema involucra el examen de algunas investigaciones significativas realizadas en el nivel nacional, así como en el marco latinoamericano y mundial.

1.1.1. En el nivel nacional

En el nivel nacional se han efectuado muy pocas investigaciones relacionadas con la formación del docente universitario. Entre los estudios consultados se encuentran los realizados por el Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE). Uno de estos estudios, titulado: "Estudio de base sobre los Centros Regionales Universitarios: Aspectos Curriculares. Centro Regional Universitario de Veraguas, 1980"; asevera que, entre las causas de las deficiencias en la preparación del docente universitario, cabe mencionar las siguientes:

- a. La acción curricular en el nivel del Centro Regional se orienta en los planes de estudio y programas nacionales de la Universidad de Panamá; condicionados por limitaciones de tipo técnico y escasa relación entre éstos y los planes de desarrollo económico, social y cultural del país.

- b. Un alto porcentaje de los docentes realiza la planificación curricular de sus asignaturas en forma apresurada, sin una cuidadosa revisión de los objetivos y de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- c. La metodología empleada se apoya fundamentalmente en la utilización de apuntes (proceso memorístico) como fuente casi exclusiva de experiencias de aprendizaje.
- ch. Insuficiencia de los servicios de apoyo curricular (biblioteca, laboratorios, recursos audiovisuales, observación directa y trabajo de campo).
- d. Falta de una supervisión organizada como un proceso científico, debidamente planificado.
- e. Deficiencias en la organización curricular, ya que el Programa debe comprender, aspectos tales como:
 - Necesidades de los estudiantes.
 - Expectativas de la sociedad.
 - Exigencias de la profesión docente.
 - Aportes de la Universidad.
 - Aportes de los estudiantes.
- f. Problemas relacionados con el personal docente

(nombramientos, títulos académicos, experiencia profesional, capacitación pedagógica).

Si bien estas conclusiones se derivan de un número relativamente reducido de observaciones, consideramos que revelan importantes indicios que dan una idea bastante clara de la gravedad del problema examinado.

Otro estudio, patrocinado por el ICASE, denominado "Estructura y funcionamiento de los Centros Regionales Universitarios en 1980", señala las siguientes deficiencias en la situación curricular:

- a. Fallas en la estructura de los planes de estudio y programas nacionales. Estos últimos no presentan una bibliografía adecuada ni ofrecen una relación precisa entre la teoría y la práctica.
- b. Escasa participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c. Falta de actualización del personal docente.

Para superar las deficiencias mencionadas, el documento aludido recomienda lo siguiente:

- Organización de la supervisión permanente.
- Establecimiento de un Centro Pedagógico de Apoyo Académico que realice investigaciones y ofrezca

seminarios, talleres, congresos, charlas, demostraciones y otras actividades similares; que contribuyan a mejorar las habilidades y conocimientos de los docentes, especialmente en planificación, conducción y evaluación del proceso educativo.

1.1.2. En el nivel latinoamericano y mundial

El tema de la formación en docencia superior ha sido motivo de abundantes estudios, tanto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como por diversas universidades latinoamericanas y autores especializados en estos asuntos.

La Oficina de Ciencias de la UNESCO para América Latina, en un Seminario efectuado en 1984, en Montevideo, planteó entre sus conclusiones, las siguientes:

- a. Los países latinoamericanos están enfrentados a transformaciones sociales, políticas y económicas que alcanzan, en mayor o menor grado, a todos los sectores importantes; y uno de esos sectores a los que se les pide una participación y una contribución amplia y trascendente, es la educación.
- b. La expansión y el mejoramiento de la educación

están condicionados por la disponibilidad de recursos humanos y materiales que pueden ponerse a su servicio. Este enfrentamiento entre necesidades y recursos que caracteriza la situación en Latinoamérica, impone fuertes condiciones de contorno que influyen, de manera ostensible, en la implementación de cambios y reformas.

- c. Entre los problemas que afronta la educación se encuentra la deficiente capacitación académica y profesional de un elevado porcentaje de educadores. Estas deficiencias se refieren no sólo al dominio de la materia que enseñan, sino también a un conocimiento muy limitado del arte de enseñar.
- ch. El mejoramiento de la educación requiere el perfeccionamiento de los que tienen a su cargo la difícil tarea de orientar el proceso de aprendizaje. (1)

1. Naciones Unidas. Oficina de Ciencias de la UNESCO para América Latina. Los problemas de la Educación en América Latina, Seminario latinoamericano sobre el mejoramiento de la educación. Montevideo, diciembre, 1984, pág. 11.

Las recomendaciones del Seminario aludido, en lo que concierne a la formación de docentes universitarios consideran que esta labor formativa es una tarea compleja que tiene problemas y estrategias propios. El método generalmente empleado consiste en una yuxtaposición de cursos de especialización con cursos de pedagogía que actúan casi siempre en forma independiente de aquellos, lo cual no constituye una solución adecuada.

Señalan también que para obtener una mejor capacitación de los docentes es aconsejable que los encargados de su formación sean investigadores activos, ya sea en el campo de las ciencias que van a enseñar al futuro docente o en el campo de la educación científica. Y que en la formación, perfeccionamiento y actualización de docentes, se empleen métodos de trabajo semejantes a los que el futuro docente, o el docente en ejercicio, habrá de emplear en su trabajo en el aula. Es decir, hay que procurar que los profesores sean formados con la misma actitud creativa con que deben realizar la enseñanza en el aula.

En lo que respecta a conceptos emitidos por diversos autores en relación con el tema que nos ocupa, pueden citarse opiniones de la doctora Ruth Beard, en su obra titulada: Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria.

El volumen de las críticas, sugiere la necesidad de reexaminar la metodología utilizada en la educación superior. La doctora Beard recopila algunas de la quejas que proceden de los estudiantes:

- Uno siente el deseo de hacer muchas cosas, pero no se le dan oportunidades para realizarlas.
- Programas sobrecargados.
- No se señalan los objetivos que constituyen metas de aprendizaje.
- Clases poco interesantes como consecuencia de escuchar pasivamente una larga exposición.
- Metodología basada casi exclusivamente en la conferencia magistral (exposición realizada por el profesor con escasa participación de los alumnos). (2)

Sin embargo, las deficiencias no se refieren únicamente a los aspectos metodológicos, pues se hace énfasis también en las relaciones entre el profesor y el estudiante, destacando el hecho de que se suele desconocer las

características del estudiante adulto. Sobre este particular, el doctor Félix Adam afirmó, hace apenas una década, lo siguiente:

Las universidades latinoamericanas, sin exagerar, son organizativamente escuelas primarias de alto nivel. La mayor parte del profesorado universitario cree que los estudiantes ("Los muchachos", como se dice comúnmente), son personas inmaduras a quienes pueden imponer sus ideas, manipularlos a su antojo, decidir por ellos lo que deben aprender; en fin, sólo ellos y nada más que ellos, establecen las reglas del juego que deben ser aceptadas con total sumisión y dependencia (3)

El desconocimiento de que el estudiante adulto es ante todo un individuo que a diario debe tomar decisiones, hace que el proceso de enseñanza y aprendizaje no se desenvuelva democráticamente, y que este error se transmita de profesores a estudiantes quienes, a su vez, tratarán a sus futuros alumnos en la misma forma.

En la actualidad se considera que el profesor es un orientador del aprendizaje (facilitador) y el estudiante es una persona que colabora activamente en su propia formación (participante).

3. Félix Adam. Universidad y Educación de Adultos, Caracas, UNESR, 1983, pág. 6.

1.2. Situación actual del problema

La preparación especializada para la docencia universitaria es básica para el logro de los propósitos de la educación superior. Su aparición en nuestro país surge de la inquietud de un grupo de docentes que consideraron la necesidad de poseer una preparación que les permitiera atender con eficacia la formación de los estudiantes universitarios.

Es evidente que compete a la Universidad ofrecer a quienes van a dedicarse a la enseñanza en ella la formación adecuada para desempeñarse eficientemente en esta difícil y delicada tarea.

Sin embargo, debido al crecimiento acelerado de la población estudiantil, las autoridades de la Institución se vieron obligadas, durante muchos años, a reducir en cierta medida los requisitos básicos de formación profesional y de la capacitación docente en el reclutamiento y contratación del personal designado para atender las diversas asignaturas.

A medida que la situación se fue agravando debido a las necesidades de los estudiantes y a las exigencias de la

sociedad, los profesores universitarios de diversas Facultades solicitaron, en 1976, el establecimiento de un Programa que les permitiera lograr la especialización requerida para el acertado desempeño de su ejercicio docente.

Fue así como se estableció el Programa de Postgrado en Docencia Superior que se desarrolla en la Universidad de Panamá, a través de la Escuela de Formación Diversificada de Docentes de la Facultad de Educación. A continuación se ofrece el esquema del mencionado Programa para facilitar la comprensión del estudio.

1.2.1. Esquema del Programa de Postgrado en Docencia Superior

La síntesis que a continuación se realiza presenta: el perfil del docente de educación superior, los objetivos y la estructura general del Programa. A continuación se examinan estos aspectos.

- Perfil del docente de educación superior

La función esencial de los educadores ha sobrepasado las limitaciones que imponía la concepción del aprendizaje como mera transmisión de conocimientos. El estudiante de hoy es el centro de la actividad educativa y el principal gestor de su propio aprendizaje. Por ello debe

ser capaz de percibir, observar, experimentar y clasificar los fenómenos; y resolver por sí mismo los problemas que presentan las situaciones de aprendizaje.

El estudiante puede, de acuerdo con sus posibilidades, descubrir conocimientos nuevos y analizar las propiedades y estructuras de los fenómenos hasta llegar a las generalizaciones pertinentes. En consecuencia, el profesor universitario debe:

- a. Dejar de ser informador, repetidor y examinador; para convertirse en un estimulador y orientador de las actividades. En esta tarea debe ayudar al estudiante a alcanzar su autoinformación.
- b. Hacer de la enseñanza una profesión. Para ello debe convertirse en un especialista en las Ciencias de la Educación.
- c. Conocer las necesidades del país y comprender que el estudio de la realidad nacional es el punto de partida para la organización de la enseñanza.
- ch. Ser un convencido de que la educación es el medio más eficaz de transformación y renovación de la cultura de nuestro pueblo.
- d. Tener amplitud de criterio. Creer en las ventajas de la democracia como una forma de vida.

- e. Utilizar las relaciones internacionales para mejorar nuestro desarrollo cultural por medio del análisis objetivo de los avances culturales de otros pueblos.
- f. Ser un investigador infatigable de los problemas educativos para crear innovaciones en la metodología y en otras áreas de la actividad docente.

- **Objetivos generales:**

El Programa de Docencia Superior tiene como fin primordial proporcionar a los profesores los medios para una formación docente cualitativa que los ayude a desempeñar con eficiencia las funciones inherentes a su cargo. En consecuencia, las asignaturas que se ofrecen están encaminadas hacia el logro de los siguientes objetivos generales:

- a. Contribuir a formar un profesional de la enseñanza superior estimulando su capacidad creadora y crítica frente a la realidad nacional e internacional para que sea capaz de dirigir sus esfuerzos hacia la educación integral del ciudadano consciente de su papel en la sociedad actual.
- b. Contribuir a desarrollar en el profesor las habilidades y actitudes necesarias para que sea capaz de analizar objetivamente y crear estilos

de enseñanza, diseñando secuencias en el nivel superior.

- c. Contribuir a desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para que el docente sea capaz de motivar a los estudiantes hacia el logro de los objetivos y promover la educación permanente como meta final del proceso.
- ch. Integrar el proceso metodológico de la investigación a la docencia como elemento fundamental que garantice la realización de los objetivos científicos y democráticos de la educación.
- d. Integrar la investigación, en sus aspectos exploratorios y descriptivos, a la experiencia docente. (4)

- Estructura general del Programa

El Curso de Postgrado en Docencia Superior ha sido concebido dentro de los parámetros del enfoque sistémico, fundamentándose la organización del Plan de Estudios en áreas donde se integran las asignaturas y quedan sujetas a los cambios que se consideren necesarios.

4. Universidad de Panamá, Facultad de Educación, Escuela de Formación Diversificada, Postgrado en Docencia Superior, Panamá, 1988, pág. 14

- Descripción de las áreas

El Plan de Estudios contiene las siguientes áreas:

ÁREA A: Fundamentos de la Educación Superior

Incluye los aspectos del contexto que deben ser analizados para lograr el conocimiento genérico de los fundamentos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, sociales y económicos que nutren a todo el sistema educativo.

Esta área incluye las siguientes asignaturas:

Fundamentos de la Educación Superior	Ed. 700
--------------------------------------	---------

Aprendizaje	Ed. 710
-------------	---------

ÁREA B: Sistematización de la enseñanza

Considera los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje: los objetivos, contenidos curriculares, técnicas de enseñanza en grupos, individualización de la enseñanza, recursos auxiliares, nexos interdisciplinarios, la informática en educación, modificación de las funciones del profesor en la educación de nuestro tiempo.

Incluye las siguientes asignaturas:

Objetivos para el Diseño Curricular	Ed. 720
-------------------------------------	---------

Diseño Curricular a Nivel Superior	Ed. 730
------------------------------------	---------

Docencia Superior	Ed. 740
Comunicación y Tecnología Educativa	Ed. 750
Laboratorio de Docencia Superior	Ed. 780

AREA C: Investigación y evaluación

Ubica los aspectos relacionados con la evaluación de los subsistemas, con el propósito de garantizar el ajuste, control y reinformación de las etapas o niveles de todo el programa. Al mismo tiempo se han ubicado los aspectos relacionados con la investigación y el análisis estadístico apropiado al campo educativo.

Incluye las siguientes asignaturas:

Sistema de Evaluación	Ed. 760
Metodología de la Investigación Pedagógica	Ed. 770

1.2.2. Organización general

El Curso está organizado en tres semestres y le permite a los participantes atender sus compromisos docentes con la Universidad o Institución de Enseñanza Superior en la cual labora. La duración de cada semestre responde al calendario regular de la Universidad de Panamá.

Para afianzar la formación del participante, el Curso de Postgrado en Docencia Superior ha incluido en su Plan de

Estudios horas de laboratorio. Actualmente los participantes deben pagar, además de los derechos de matrícula, diez balboas en concepto de laboratorio correspondientes a las siguientes asignaturas:

Objetivos para el Diseño Curricular	Ed. 720
Docencia Superior	Ed. 740
Comunicación y Tecnología Educativa	Ed. 750
Sistema de Evaluación	Ed. 760
Laboratorio de Docencia Superior	Ed. 780

1.2.3. Plan de Estudio

El actual Plan de Estudio consta de 24 créditos y está concebido con la flexibilidad necesaria para responder a los propósitos, metas y objetivos del Curso de Postgrado en Docencia Superior. Los participantes deben cursar las asignaturas en el orden en que aparecen en el Plan de Estudios. También se encuentran asignaturas consideradas como pre requisitos.

- Pre requisitos para cursar el Plan de Estudios

Ed. 720 es pre requisito para las asignaturas Ed. 730, Ed. 740, Ed. 760 y Ed. 780.

Ed. 740 es pre requisito para tomar Ed. 780.

Los participantes en el Curso de Postgrado en Docencia

Superior tienen plazo de tres años para terminar sus estudios, a partir de la fecha de su primera admisión.

El Cuadro 1 presenta el Plan de Estudios del Curso de Postgrado en Docencia Superior.

Los logros que este Programa pueda aportar a los participantes, son posibles de obtener gracias a la opción integracionista y totalizante como se han conformado sus bases teóricas y sus bases prácticas, lo cual facilita la interpretación racional de la naturaleza del aprendizaje universitario y de la función que debe cumplir el docente en este nivel para el desarrollo de la percepción, la intuición, la criticidad, la creatividad y la expresividad.

A todo ello deben agregarse las cualidades personales del docente, tales como: la vocación, las actitudes y las condiciones del carácter y del temperamento que le permitan, no sólo guiar convenientemente a los participantes, sino también influir positivamente en su escala de valores, ideas, creencias y aspiraciones.

Este conjunto de conocimientos, cualidades y actitudes es lo que convierte al docente universitario en maestro de maestros y orientador de juventudes.

CUADRO 1

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

FACULTAD DE EDUCACION

ESCUELA DE FORMACIÓN DIVERSIFICADA

POSTGRADO EN DOCENCIA SUPERIOR

PLAN DE ESTUDIOS

CÓDIGO	ASIGNATURA	TEORÍA	PRÁCTICA	CRÉDITOS
Ed. 700	Fundamentos de la Educación Superior	3	-	3
Ed. 710	Aprendizaje	2	-	2
Ed. 720	Objetivos para el Diseño Curricular	1	2	2
Ed. 730	Diseño Curricular a Nivel Superior	1	2	2
Ed. 740	Docencia Superior	2	2	3
Ed. 750	Comunicación y Tecnología Educativa	1	2	2
Ed. 760	Sistema de Evaluación I y II	2	4	4
Ed. 770	Metodología de la Investigación Pedagógica	2	2	3
Ed. 780	Laboratorio de Docencia Superior	-	6	3
				24

NOTA: Cada asignatura corresponde a un semestre académico.

FUENTE: Universidad de Panamá, Facultad de Educación, Escuela de Formación Diversificada, Postgrado en Docencia Superior, Panamá, 1988.

Las alternativas para tomar el Plan de Estudios del Curso de Postgrado en Docencia Superior, son las siguientes:

1. DOS SEMESTRES

PRIMER SEMESTRE

CÓDIGO	ASIGNATURA	CRÉDITOS
Ed. 700	Fundamentos de la Educación Superior	3
Ed. 710	Aprendizaje	2
Ed. 720	Objetivos para el Diseño Curricular	2
Ed. 730	Diseño Curricular a Nivel Superior	2
Ed. 740	Docencia Superior	3
		<hr/> 12

SEGUNDO SEMESTRE

CÓDIGO	ASIGNATURA	CRÉDITOS
Ed. 750	Comunicación y Tecnología Educativa	2
Ed. 760	Sistema de Evaluación I y II	4
Ed. 770	Metodología de la Investigación Pedagógica	3
Ed. 780	Laboratorio de Docencia Superior	3
		<hr/> 12

2. TRES SEMESTRES

PRIMER SEMESTRE

CÓDIGO	ASIGNATURA	CRÉDITOS
Ed. 700	Fundamentos de la Educación Superior	3
Ed. 710	Aprendizaje	2
Ed. 720	Objetivos para el Diseño Curricular	2
		<hr/> 7

SEGUNDO SEMESTRE

CÓDIGO	ASIGNATURA	CRÉDITOS
Ed. 730	Diseño Curricular a Nivel Superior	2
Ed. 740	Docencia Superior	3
Ed. 760	Sistema de Evaluación I y II	4
		<hr/> 9

TERCER SEMESTRE

CÓDIGO	ASIGNATURA	CRÉDITOS
Ed. 750	Comunicación y Tecnología Educativa	2
Ed. 770	Metodología de la Investigación Pedagógica	3
Ed. 780	Laboratorio de Docencia Superior	3
		<hr/> 8

En el verano sólo se pueden tomar las siguientes asignaturas:

Fundamentos de la Educación Superior	Ed. 700
Objetivos para el Diseño Curricular	Ed. 720

1.2.4. Contenido por asignatura

El Plan de Estudios del Curso de Postgrado en Docencia Superior describe las asignaturas, como se indica a continuación.

Fundamentos de la Educación (3 módulos)

La filosofía de la Educación es básica para todo aquel que pretenda adentrarse en los problemas de la educación. Esta asignatura brinda los conocimientos necesarios y suficientes para interpretar y proponer sistemas y reformar el quehacer educativo en función de filosofías conocidas. Los estudios llevan un claro concepto acerca de los fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos, biológicos y económicos, así como las nuevas concepciones de la educación en especial en aquellas que están dirigidas al nivel superior. Además, comprende el análisis del papel que le corresponde a la Universidad en el desarrollo social y económico de país. (5)

5. Ibíd., pág. 11.

- **Aprendizaje (4 módulos)**

Este Curso ofrece los fundamentos psicológicos del proceso de aprendizaje: las teorías más importantes que lo explican y sus aplicaciones prácticas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Incluye las teorías del aprendizaje, inteligencia, motivación, realimentación y memoria, productos del aprendizaje.

- **Objetivos para el Diseño Curricular (4 módulos)**

Señala los fines de la Educación. Filtros del Sistema Educativo, Fuentes de los objetivos educacionales. Necesidad de la delimitación de los fines y metas en el bosquejo del plan de desarrollo curricular, Niveles de los objetivos, Historia del movimiento de especificación de los objetivos conductuales, Criterios para la formulación de objetivos, Clasificación de los objetivos de la Educación, áreas y subcategorías, Redacción de objetivos.

- **Diseño Curricular a Nivel Superior (4 módulos)**

Tiene como finalidad que los docentes universitarios puedan planear, desarrollar, evaluar y actualizar en forma efectiva el currículum de una carrera y de una materia de estudio.

Ofrece oportunidades para aplicar las formulaciones teóricas que se han establecido en este campo curricular. Igualmente, podrá vincular la teoría con la práctica tomando en cuenta su formación académica y sus experiencias en relación con los objetivos del Curso.

Incluye los siguientes temas: El currículum en el nivel superior para el diseño de una carrera en el nivel de escuela universitaria.

- Metodología de la enseñanza superior (4 módulos)

Comprende el análisis de diferentes teorías de instrucción, estilos de clases magistrales hasta la enseñanza individualizada, pasando por diferentes dinámicas de grupo aplicables en el nivel superior, Planificación del trabajo diario, Creación de nuevas técnicas de enseñanza, Experiencias de laboratorio dentro del aula de clase por medio de la microenseñanza.

Esta asignatura trata de lograr la adaptación de nuevos estilos de enseñanza en el nivel universitario por medio del análisis y la práctica constante de diferentes estrategias de aprendizaje.

Incluye los siguientes temas: Modernización de los métodos de enseñanza en el nivel superior, Clases magistrales actualizadas, Dinámicas de grupo en el aula universitaria, Enseñanza individualizada.

- **Comunicación y Tecnología Educativa (2 módulos)**

Análisis y discusión de los problemas de comunicación que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, Manejo de equipo audiovisual, Planeación y producción de material didáctico audiovisual.

- **Sistema de Evaluación (6 módulos)**

Este Curso proporciona los aspectos técnicos y prácticos del enfoque sistemático de la evaluación aplicados a la situación de evaluación de los participantes, proyectos y programas.

El proceso ordenado y lógico en que se presentan las experiencias garantiza el análisis de los fundamentos, las funciones y metodología de la evaluación y permite llevar éstos a la práctica según las necesidades de cada participante.

Incluye los siguientes temas: Fundamentos de Evaluación, La Evaluación y la Enseñanza para el dominio del Aprendizaje, Instrumentos de Evaluación, Sistema de Calificaciones, La Evaluación en el Sistema Integral de enseñanza-aprendizaje, Modelos, Proyectos de Evaluación.

- **Metodología de la Investigación Pedagógica**
(4 módulos)

Proporciona aspectos descriptivos e inferenciales de estadística, Diseños experimentales paramétricos.

Esta asignatura se presenta como el complemento indispensable de los conocimientos relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje ya que sus contenidos servirán para orientar la investigación educativa que han de realizar los docentes universitarios. Los aspectos estadísticos descriptivos e inferenciales constituyen el contenido fundamental. De igual manera se intenta completar el estudio del aspecto estadístico del análisis de las pruebas y demás instrumentos que se analizan en el inicio de la evaluación.

- **Laboratorio de docencia (5 módulos)**

Desarrollo de proyectos experimentales de enseñanza en el nivel superior, práctica de autoanálisis de la labor docente por medio de la selección de contenidos programáticos, planeamiento de actividades de aprendizaje, preparación de medios audiovisuales hasta la evaluación sistemática de los resultados de los experimentos y de la práctica docente supervisada.

Incluye el autoanálisis crítico del trabajo diario, organización de proyectos experimentales, desarrollo de

experimentos con proyectos de autoinstrucción apropiados para la educación universitaria, comprobación de los resultados obtenidos con los experimentos aplicados durante el semestre. (6)

1.2.5. Requisitos para los participantes

En el documento aludido se establecen los requisitos de ingreso y de permanencia en el Curso, como se indica a continuación:

- De ingreso:
 - Presentar copia de los créditos, y diplomas universitarios que acrediten el título de Licenciado.
 - Poseer un índice académico acumulativo no inferior a 1.50.
 - Certificado o Contrato de Trabajo donde conste que labora como profesor o asistente de cátedra en la Universidad o Institución de Enseñanza Superior.

Los participantes que hayan adquirido su licenciatura en universidades e instituciones de enseñanza superior que no sea la Universidad de Panamá, deben presentar copia de la reválida o convalidación correspondiente a su diploma.

- De permanencia en el Curso:

Mantener un índice académico acumulativo no inferior a 1.75. (7)

1.2.6. Información adicional

El documento presenta información adicional sobre las características de idoneidad del personal docente, la cantidad de cupos disponibles y la organización de las jornadas de trabajo.

- Personal docente

Los miembros del personal docente que atienden el Curso de Postgrado en Docencia Superior poseen títulos académicos en el nivel de Postgrado (Maestría y/o Doctorado) y son catedráticos titulares, auxiliares, o agregados en sus respectivas unidades académicas.

- **Cupos**

Con el propósito de lograr mayor rendimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje, se otorgarán hasta 20 cupos por asignatura, por jornada de trabajo.

- **Jornadas de trabajo**

El Curso de Postgrado en Docencia Superior se ofrece en el Campus Universitario en tres jornadas de trabajo, con el siguiente horario de clases:

- a. **Jornada de la mañana:** De 8:00 a.m. a 1:15 p.m. de lunes a jueves.
- b. **Jornada de la tarde:** De 2:00 p.m. a 6:00 p.m. de lunes a jueves.
- c. **Jornada de la noche:** De 6:15 p.m. a 10:15 p.m. de lunes a jueves.

Todos estos esfuerzos van dirigidos a lograr la formación de un profesional conocedor de las Ciencias de la Educación, apto para aplicar estos conocimientos en su labor cotidiana y plenamente consciente de sus deberes y responsabilidades.

1.3. Formulación del problema

Los conceptos que anteceden revelan dos aspectos fundamentales:

BIBLIOTECA

- a. La existencia de un problema de suma gravedad relativo a la capacitación profesional del docente universitario.
- b. La existencia de un Programa tendiente a mejorar la formación del docente de nivel superior.

Todo ello indica la necesidad de evaluar los resultados alcanzados en el Curso de Postgrado en Docencia Superior que se ofrece en el Campus Universitario. Una forma efectiva de obtener elementos de juicio sobre el particular la constituye la aplicación del método comparativo. Por ello, el problema analizado en el presente trabajo de investigación, se define así: Estudio comparativo de la actuación docente de 40 profesores formados en el Programa de Postgrado en Docencia Superior y de 40 profesores que carecen de esta formación.

El planteamiento del problema conduce a la formulación de las siguientes interrogantes:

- 1. ¿Cuáles son las principales críticas que se le formulan a la actuación docente de profesores universitarios?
- 2. ¿Qué medidas se han tomado en la República de Panamá para mejorar los resultados de la docencia superior?

3. ¿Cuál es la estructura del Programa de Postgrado en Docencia Superior que se desarrolla en la Universidad de Panamá, a través de la Escuela de Formación Diversificada de Docentes de la Facultad de Educación.
4. ¿Qué resultados se derivan de un estudio comparativo del desempeño de profesores egresados del Programa de Docencia Superior y la actuación docente de profesores que no han participado en este Programa?
5. ¿Qué medidas pueden ponerse en práctica para mejorar los resultados de los actuales Programas de Docencia Superior?

1.4. Objetivos de la investigación

El estudio realizado tiene objetivos generales y objetivos específicos, como se indica a continuación:

1.4.1. Objetivos generales

Los objetivos generales del estudio son:

- a. Determinar el nivel de eficacia del Programa de Docencia Superior, a través de un estudio comparativo del desempeño docente de un grupo de

profesores que han participado en el Programa y otro grupo que no ha recibido esta formación.

- b. Proponer formas viables de mejorar el nivel de eficacia del Programa de Docencia Superior y de los profesores universitarios en general.

1.4.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos del estudio se definen así:

- a. Definir cuáles son las principales críticas que se les formulan a los docentes universitarios.
- b. Examinar las medidas que se han tomado en la República de Panamá para mejorar los resultados de la Docencia Superior.
- c. Analizar la estructura y los objetivos generales del Programa de Docencia Superior que se imparte en la Universidad de Panamá.
- ch. Presentar los resultados de observaciones, encuestas y entrevistas relativas a la comparación entre el desempeño docente de profesores formados en el Programa de Docencia Superior de la Universidad de Panamá y el de profesores que carecen de esa formación.

- d. Sugerir formas viables de mejorar el desempeño docente de profesores universitarios.

1.5. Hipótesis

En el Estudio se utilizan una hipótesis nula (H_0) y una hipótesis alterna (H_1).

1. Hipótesis nula:

El grupo de profesores universitarios que ha participado en el Programa de Docencia Superior, tendrá una Media (X) igual o menor en los resultados totales, que el grupo de profesores que no ha participado en el mencionado Programa.

$$H_0 = X_1 < X_2$$

Donde:

H_0 = Hipótesis nula.

X_1 = Media de los puntos obtenidos en la encuesta por los profesores que han participado en el Programa de Docencia Superior.

X_2 = Media de los puntos obtenidos en la encuesta por los profesores que no han participado en el Programa de Docencia Superior.

2. Hipótesis alterna:

El grupo de profesores universitarios que ha participado en el Programa de Docencia Superior, tendrá una Media (\bar{X}) mayor en los puntos de la encuesta, que el grupo de profesores que no ha participado en el mencionado Programa.

$$H_1 = \bar{X}_1 > \bar{X}_2$$

Donde:

H_1 = Hipótesis alterna.

\bar{X}_1 = Media de los puntos obtenidos por los profesores que han participado en el Programa de Docencia Superior.

\bar{X}_2 = Media de los puntos obtenidos por los profesores que no han participado en el Programa de Docencia Superior.

1.6. Definición de términos

Con el fin de facilitar la comprensión del tema analizado, se explica a continuación el significado que se le da en el estudio a los siguientes términos:

- **Formación docente:** Preparación específica que recibe la persona que se va a dedicar a la enseñanza. Comprende los conocimientos generales encaminados a crear una cultura acerca de la educación; y el dominio de los métodos, técnicas y procedimientos del ejercicio magisterial. (José Luis Castillejo Brull, *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación*, Madrid, Ediciones Anaya, 1978, pág. 76)

- **Microenseñanza:** Estrategia didáctica muy utilizada en la formación de docentes por su capacidad de adaptación y flexibilidad. Su nombre se deriva de que se utilizan enfoques específicos de determinadas destrezas, que permiten repetir las actuaciones, analizándolas sistemáticamente hasta dominar la técnica pedagógica específica. Se emplean tarjetas, grabaciones o filmaciones para describir o analizar con sentido crítico la conducción de una situación de aprendizaje específico. (Carlos Marcelo García, *Estrategias para la formación del profesorado*)

- **Programa:** Conjunto de asignaturas de un ciclo educativo y su respectiva distribución en todos los cursos de ese ciclo. (Luisa M. Aguilar, *Algunas precisiones sobre el concepto de currículum*, *Revista Educación*. Montevideo, noviembre, 1984, pág. 16)

- **Realimentación:** Corresponde al término inglés *feedback*. Se refiere a la información sobre la propia actuación, que permite hacer los correctivos necesarios.

- **Acción docente:** Gestión del agente educador que se vincula directamente con el proceso de aprendizaje, como facilitador, organizador, guía o conductor de situaciones que influyen en los resultados de este proceso. (René Hubert, *Tratado de Pedagogía General*, Buenos Aires, Editorial El Ateneo, 1982, pág. 119)

- **Currículum:** Generalmente se confunde la significación del término currículum con programas, pero puede decirse que el primer término responde a concepciones más amplias que comprenden decisiones de carácter general sobre las experiencias que deben proporcionarse al alumno bajo la influencia de la escuela; y responde al concepto de educación y a la imagen del hombre que se desea contribuir a formar. (Luisa M. Aguilar, *Algunas precisiones sobre el concepto de currículum*, *Revista Educación*. Montevideo, noviembre, 1984, pág. 17)

- **Docencia:** Enseñanza. Corresponde a la acción que realiza la educación sistemática. Se le dice docente al que ejerce la profesión de enseñar. (Alberto Merani, *Psicología y Pedagogía*, México, Editorial Grijalbo, 1975, pág. 12)

- **Estrategia didáctica:** Plan de acción y despliegue de recursos para lograr objetivos específicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Reynaldo Suárez Díaz, *La Educación*, México, Editorial Trillas, 1989, pág. 79)

1.7. Alcances y limitaciones del Estudio

Los alcances del Estudio realizado, pueden sintetizarse así:

- a. Aportar elementos de juicio en relación con el problema de la capacitación del docente universitario, con base en investigaciones realizadas por organismos internacionales, así como por diversos tratadistas.
- b. Analizar los resultados obtenidos por el Programa de Docencia Superior, con base en estudios comparativos realizados por la autora en el Campus Universitario.
- c. Sugerir formas viables de mejorar la formación del docente universitario.

Las limitaciones que, en una forma u otra, afectaron la metodología empleada y los resultados de la investigación, pueden resumirse así:

- a. La investigación se desarrolló en el Campus de la Universidad de Panamá, por las siguientes razones:
 - Es el Centro de Educación Superior de mayor población estudiantil en el país.

- Se concentra allí el mayor número de egresados del Programa de Docencia Superior.
 - La elección del ámbito de la investigación se refleja en economía de tiempo, dinero y esfuerzos.
- b. Una de las principales dificultades la constituyó la renuencia de muchos profesores y estudiantes a contestar encuestas.
- c. Otra limitante la constituyó el factor tiempo, ya que para lograr que se llenaran las encuestas fue necesario visitar varias veces una Facultad para establecer citas con los profesores, de acuerdo con los horarios respectivos.
- d. Cabe advertir que no se realizaron observaciones directas del trabajo del aula y no se tuvo acceso a los planes de clase de los profesores.
- e. Faltó también un análisis a fondo de los Programas del Postgrado en Docencia Superior.

Sin embargo, la investigación cumplió los objetivos señalados.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

Las grandes corrientes de transformación y cambio que signan la época actual, están generando profundas crisis en las concepciones y modos de vida de todos los pueblos que integran la civilización actual. Como consecuencia de estos fenómenos que ya se perfilan claramente en la organización económica, política y social del mundo moderno, se plantea un cuestionamiento total de los sistemas de valores que hasta hace poco parecían mantenerse firmes y estables.

Dentro de ese proceso de búsqueda, la universidad como centro superior de cultura, está inexorablemente impelida a desempeñar un liderazgo orientador, pero sólo podrá cumplirlo a cabalidad, si realiza previamente una autocrítica que le permita encauzar adecuadamente su propio quehacer de docencia e investigación.

Quizás uno de sus mayores problemas lo constituye la búsqueda de una mejor calidad en los resultados de la acción educativa. Por ello, el enfoque que se realiza en este capítulo para presentar el análisis de un esquema concreto de acción , en lo que se refiere a una estrategia didáctica para organizar, conducir y evaluar el acto docente, puede contribuir eficazmente al esfuerzo que actualmente se realiza para reorientar, sobre nuevas estructuras didácticas, el quehacer de la educación en términos generales y el quehacer de la educación superior en forma específica.

2.1. Concepto de educación

Nada parece más sencillo que definir la palabra educación. Sin embargo, las dificultades surgen desde el primer paso, pues existen tantas definiciones como corrientes filosóficas y pedagógicas se han desarrollado a través de la historia de la humanidad.

Desde la aseveración de Platón de que la educación consiste en dar al cuerpo y al alma toda la perfección que sean susceptibles de recibir; hasta la opinión expresada por John Dewey cuando sostiene que la educación es la suma total de los procesos por los cuales una comunidad o un grupo social transmite sus poderes y sus objetivos a fin de asegurar su propia existencia y su continuo crecimiento; y los planteamiento más recientes de Paulo Freire cuando describe la educación como el llegar a ser críticamente consciente de la realidad personal, de tal forma que se logre actuar eficazmente sobre ella, se acepta generalmente que la educación es la ayuda que se brinda al ser en crecimiento con miras a facilitar su adaptación al medio, de la que depende su equilibrio funcional.

Sobre este particular, cabe advertir que la educación es una actividad dinámica que presenta un doble aspecto:

- a. Como influencia o ayuda exterior que trata de desarro-

llar y perfeccionar las disposiciones y aptitudes del individuo hacia fines u objetivos adecuados a su naturaleza y, al mismo tiempo, hacia pautas o valores que la sociedad considera deseables.

- b. Como formación y configuración intrínseca de la persona, tratando de realizarse y autodeterminarse de acuerdo con patrones considerados racionalmente óptimos. (8)

Lo expuesto significa que la educación ayuda al individuo en la búsqueda del cauce dentro del cual ordena su propia síntesis de lo físico, lo social y lo espiritual, pero no puede sustituirlo a él; no constituye una coacción, ni un adiestramiento o una acumulación. Es esencialmente, y en toda la acepción del término, una cooperación.

En los dos aspectos, extrínseco (influencia externa), e intrínseco (autoformación), se realiza un proceso interactivo entre el agente educador y el educando.

8. Alejandro Sanvisens Marfull. Introducción a la Pedagogía. Barcelona, Editorial Barcanova, S. A., 1984, págs. 8-9.

La educación, como proceso, se divide en dos grandes ramas: la educación sistemática que se localiza en las escuelas o centros educativos; y la asistemática que proporciona el ambiente indiferenciado y que adquiere el individuo participando en los diversos aspectos de la vida social: la familia, la calle, el medio circundante, el trabajo y otros.

La escuela, en sus diversos niveles y modalidades, es una institución social donde se han concentrado todos los medios disponibles que pueden contribuir eficazmente para que el hecho educativo (sistemas, normas, formas, prácticas y recursos) alcance sus objetivos, lo cual nos lleva a la consideración de la educación como efecto o resultado.

Según A. Sanvisens Marfull, se dice de una persona que está educada, cuando posee un grado de formación suficiente para entender, juzgar y autogobernarse de modo eficiente y personal, en virtud de su preparación, experiencia, fuerza de voluntad y capacidad de decisión para actuar racionalmente y responder de su actuación. (9)

Este resultado, que constituye el fin último de la educación se adquiere a través de una serie de efectos escalonados a través de un proceso de formación que comprende las diversas etapas de la vida del niño, del adolescente y del adulto. Por ello Nassif, distingue tres facetas del proceso educativo: la del pasaje de un estado inicial a otro final; la del cauce dentro del cual se ordena el pasaje; y la de efectos escalonados que se condicionan y modifican entre sí. (10)

Esto subraya el sentido de perfeccionamiento, de desarrollo positivo y adecuado que la educación implica. No se trata de una simple adaptación del individuo, sino de una posibilidad renovadora en la cual se crean nuevas formas superadoras de conocimiento y de acción.

Para los efectos del presente estudio nos interesa especialmente la fase educativa correspondiente al nivel universitario y, específicamente, a la formación de docentes.

10. Ricardo Nassif. Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea, Madrid, Editorial Cincel-Kapelusz, 1980 pág. 215.

2.2. Concepto de Educación Superior

El término "educación superior" indica ante todo, una jerarquía. Se trata de un nivel de enseñanza al que se ingresa después de haber terminado satisfactoriamente los que le anteceden: enseñanza primaria y enseñanza media.

Pero la enseñanza superior no sólo es "enseñanza" en sentido estricto, ya que la función del docente universitario consiste principalmente en orientar el aprendizaje a través de la investigación creadora y el descubrimiento.

Según advierte uno de los más fecundos formadores de maestros que han existido en América Latina, el doctor Francisco Larroyo: "La enseñanza superior es, por principio, comunicación. Se mantiene y medra gracias a un doble movimiento: producción e información". (11)

Esta afirmación significa que el estudiante universitario debe utilizar tanto la consulta bibliográfica como la reflexión y la comunicación; pues el lector afanoso que devora libros, pero que es incapaz de reflexionar, no asimila; y si no mantiene una amplia comunicación, se convierte en un pozo de conocimientos, sin llegar a ser un manantial de ideas fecundas.

11. Francisco Larroyo. Pedagogía de la enseñanza superior, México, Editorial Porrúa, S.A., 1984, pág. 31.

El docente universitario, por su parte, debe comprender que su principal función consiste en señalar nuevos caminos para la autodeterminación personal y social hacia la conciencia crítica, por medio del análisis y transformación favorable de la relación hombre-sociedad.

Otro gran maestro de juventudes, el doctor Reynaldo Suárez Díaz manifiesta, sobre este particular, lo siguiente:

Aprender es buscar significados, criticar, inventar, indagar en contacto permanente con la realidad. Nadie educa a nadie. Todos nos educamos unos a otros en la experiencia de la vida. Nuestro maestro es la realidad vivida. El profesor universitario es guía, orientador, catalizador, animador de este proceso comunitario.
(12)

La concordancia entre las afirmaciones de F. Larroyo y R. Suárez Díaz destaca el hecho de que la educación engendra todo un proceso que lleva el germen cambiante y ascendente del pensamiento humano y de sus estructuras organizativas.

Esta exposición sobre el concepto de educación superior nos conduce a un enfoque de la naturaleza y de las tareas de la Universidad.

12. Reynaldo Suárez Díaz. La educación, México, Editorial Trillas, 1989, pág. 45.

2.3. Naturaleza y tareas de la Universidad

En la más alta casa de estudios tiene efecto la culminación de la cultura académica. Dentro de aquella la cultura general, soporte de los estudios del bachillerato, se especifica cada vez más. Las ciencias naturales van adquiriendo creciente autonomía. Los dominios de la matemática, la física, la química y otras ciencias, afirman su ostensible independencia y se abren nuevos caminos dentro de cada una de ellas.

Lo propio ocurre en la esfera de las humanidades: arte, literatura, derecho, economía, lengua, educación y otras disciplinas que constituyen los diversos elementos de la cultura.

Asimismo, la filosofía se moviliza sobre terrenos más firmes. Partiendo de una formación académica general, es posible acometer con recursos idóneos, los grandes temas del conocimiento, la historia; los valores morales, estéticos, religiosos y otras especificaciones del saber adquirido y de las verdades conquistadas.

Concebida así la Universidad, ya puede comprenderse su tarea medular en el organismo social al que pertenece, del que se nutre y acrecienta. Así surgen sus funciones esenciales que consisten, según F. Larroyo, en:

- Conservar, transmitir y renovar los auténticos bienes de la cultura y del saber.

- La preparación de profesionales de alto nivel y su habilitación para el ejercicio público.
- La investigación científica y la formación de investigadores.
- El análisis de los grandes problemas nacionales y la búsqueda efectiva de soluciones racionales y estables.
- La vinculación efectiva a la vida internacional del saber; recibiendo, aportando y asumiendo una actitud de crítica. (13)

La Ley 11, de 8 de junio de 1981, Orgánica de la Universidad de Panamá; en el Capítulo I, que establece el carácter y fines de la Universidad, señala lo siguiente:

ARTICULO 2: La Universidad de Panamá tiene como fines y objetivos asegurar la continuidad, incremento, difusión y divulgación de la cultura nacional con miras a formar científicos, profesionales y técnicos dotados de conciencia social, en aras del fortalecimiento de la independencia nacional y el desarrollo integral del país.

ARTICULO 3: Para el cumplimiento de estos fines y objetivos la Universidad de Panamá tendrá funciones de docencia, investigación, extensión, difusión y servicios.

Impartirá enseñanza en las altas disciplinas del pensamiento, organizará la formación de profesionales, promoverá la investigación científica, tecnológica y humanística. Realizará estudios, proyectos, consulto

13. Francisco Larroyo. Op. cit., pág. 37.

rías y asesorías que requieran las entidades del Estado o entidades privadas. (14)

A estos propósitos obedece la organización y funcionamiento del Programa de Postgrado en Docencia Superior para Docentes Universitarios, al que se hace referencia en el presente estudio.

2.4. La complejidad metodológica de la Educación Superior

La educación superior tiene particularidades que requieren una compleja metodología. Ante todo, se trata de una enseñanza profesional cuyos objetivos y métodos dan lugar a problemas específicos. También hay que tomar en consideración el hecho de que se refiere a estudiantes adultos. A continuación se examinan estos aspectos distintivos.

2.4.1. La educación profesional

La profesión en general puede definirse como un conjunto de habilidades adquiridas mediante determinado aprendizaje, con el fin de servir una actividad económica destinada a asegurar y mantener la vida humana.

14. Universidad de Panamá. Ley 11 de 8 de junio de 1981, Panamá, Imprenta Universitaria, pág. 5.

Cabe distinguir tres clases de profesiones: artesanas, industriales y liberales. La artesanía se apoya en la realización de obras manuales. Las profesiones industriales utilizan, principalmente, la técnica y la maquinaria para la transformación de la materia prima. Las profesiones liberales requieren también formación científica y técnica, pero le dan un alto grado de participación a la inteligencia y la imaginación creadora. En las carreras liberales el profesional como tal tiene un radio amplísimo de libertad; en las actividades industrializadas, la tarea prefijada encauza los esfuerzos del hombre y los domina en cierto modo.

La formación profesional, considerada como un todo, presenta cinco facetas:

- Formación científica.
- Formación técnica.
- Formación práctica.
- Formación cultural.
- Formación económica y social.

La formación científica es la ciencia aplicada a la práctica profesional, o sea, lo que comúnmente recibe el nombre de tecnología. Le proporciona al profesional el conocimiento de los principios y leyes que representan la naturaleza y fundamento de su actividad.

La técnica es el conjunto de procedimientos que permiten desenvolverse eficientemente en una actividad. Así se habla de la práctica médica, de la técnica del jurista y de los recursos de la ingeniería, para sólo citar algunos ejemplos.

La formación práctica tiene que ver con el ambiente concreto y el círculo particular de actividades en el que se desenvuelve el especialista. En otras palabras, es el trato directo del futuro profesional con las realidades mismas de la profesión.

La formación cultural es el complemento obligado de la formación técnica, pues toda profesión se ejerce en un amplio sector de actividades que requieren un vasto conocimiento de diversos aspectos de cultura general.

La formación económica y social es necesaria para desenvolverse con buen éxito en el complejo mundo de los negocios de hoy. Esta capacitación se requiere también para participar, de manera efectiva, en el fortalecimiento de la identidad nacional a través de la conservación, defensa y promoción de los valores que le dan sentido y cohesión a la sociedad.

La atención de todos estos aspectos requiere un docente universitario profundamente conocedor de la disciplina que enseña, capaz de comunicar sus conocimientos, y poseedor de aptitudes especiales para tratar con estudiantes adultos. Estas consideraciones conducen a examinar los aspectos relativos al adulto en situación de aprendizaje.

2.4.2. El adulto en situación de aprendizaje

La dinámica del mundo actual hace imprescindible la continua adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades, que mantengan al individuo inmerso en su contexto laboral y social. Es necesario entonces, una concepción del aprendizaje como una búsqueda personal y responsable de cada persona hacia los objetivos que pretende. Al respecto, Kamphao Phoneko afirma:

El arte de la educación consiste, precisamente, en inducir a la gente joven y a los adultos a participar activamente en el proceso de su propia educación, o en otras palabras, en su desarrollo. (15)

Puede afirmarse que el aprendizaje no cesa en ningún momento de nuestra vida; aunque se deje de desempeñar el

15. Kamphao Phoneko. El desafío laosiano, Medellín, Editorial Bedout, 1991, pág. 152.

rol de estudiante, siempre el de aprendices permanece a cualquier edad y, específicamente, en el adulto tiende a alcanzar niveles superiores de conocimiento, compromiso, responsabilidad y libertad.

Al hablar del adulto en situación de aprendizaje, se tiene muy claro que su participación efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje llega a su máxima expresión; ya que su actividad individual o en grupo, así como su criticidad permiten una mayor eficacia en la consecución de sus objetivos de aprendizaje.

En otras palabras, cuando un adulto se inscribe en la educación superior, no desea una simple capacitación, ni un mero conocimiento de los hechos; sus esfuerzos se dirigen hacia la consecución de ideas que le permitan visualizar una mejor comprensión de su propia vida.

De allí la importancia que el aprendizaje en el adulto se planifique y ejecute tomando en cuenta las características distintivas del sujeto que aprende y su disposición para participar efectivamente en el proceso con el aporte de su capacidad de autodirección, su sentido de responsabilidad y su juicio crítico.

Se hace necesario entonces discutir brevemente las características del participante adulto. Biológicamente, el adulto se caracteriza por el total desarrollo anatómico y

fisiológico de los órganos y de su capacidad de funcionamiento. Psicológicamente, se caracteriza por el desarrollo de la actividad psíquica. Las funciones intelectuales, emocionales y cognitivas adquieren mayor intensidad, amplitud y funcionalidad. Como señalan Rogers y Venner: "Lo que caracteriza la madurez psicológica, es la actuación responsable de quien sabe lo que hace, por qué lo hace y los efectos que se derivan de su conducta". (16)

La adultez sociológica, sin considerar la edad y la normativa legal, se alcanza cuando el individuo desempeña determinados roles y ocupa un status específico, condicionado todo ello por la estructura social y sus necesidades y aptitudes particulares. Rogers y Venner consideran que la condición básica de la adultez, desde el punto de vista sociológico, es el impulso que siente el individuo de satisfacer sus necesidades en el contexto social y dentro de un proceso productivo. (17)

Diversos autores hacen referencia a la necesidad de tomar en consideración las características del estudiante adulto, para obtener mejores resultados de la acción educativa.

16. William Rogers y Frederick Venner. Educación de adultos, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1982, pág. 102.

17. Ibíd., pág. 184.

Alfredo Molina y Aurora Urbina plantean las características del adulto que asiste a los cursos universitarios, en la forma siguiente:

- Capacidad de autogestionar su aprendizaje.
- Búsqueda dialógica del conocimiento.
- Conocimiento y participación en el quehacer histórico de su presente para la búsqueda de un futuro previamente deseado.
- Capacidad de integrarse a su realidad educativa con miras a transformarla.
- Adecuación del conocimiento a la realidad.
- Capacidad de extrapolar el aprendizaje con el mayor logro.
- Capacidad de criticidad en una relación reflexión-acción.
- Capacidad de autoevaluar la calidad de los niveles de conocimientos alcanzados por él y por los demás. (18)

Esta descripción visualiza una concepción un poco alejada de lo que se realiza en las aulas universitarias donde, con bastante frecuencia, los docentes asumen una actitud entre paternalista y autoritaria, insistiendo en la

18. Alfredo Molina y Aurora Urbina. Teoría y praxis en Andragogía, Caracas, Artes Gráficas, 1982, pág. 131.

enseñanza de un recetario erudito e inhibiendo el ejercicio constructivo de la percepción, intuición, criticidad, creatividad y expresividad. Cuando se ignoran o se subestiman las características del estudiante adulto, la práctica educativa constituye solamente una rutina altamente formalizada.

Lo expuesto hace necesario plantear una revisión del concepto de aprendizaje, para proceder luego a examinar los aspectos metodológicos de la docencia universitaria.

2.4.3. Cómo aprende el participante adulto

El aprendizaje puede definirse, aunque en forma muy sucinta y esquemática, como un proceso que se produce en el interior del individuo, en virtud de estímulos internos y externos, y que conduce a un cambio del comportamiento.

Desde los tiempos de la Grecia clásica se han formulado teorías acerca de la forma cómo se realiza el aprendizaje. Platón y Aristóteles se referían a una sustancia de la mente susceptible de desarrollarse mediante el ejercicio intelectual. Aristóteles sostenía que la razón era la mayor de las facultades y que era exclusiva del hombre. Por lo demás, los hombres tenían en común con los otros seres animados cuatro facultades: la vegetativa, la apetitiva, la sensorial y la locomotiva.

Al final de la edad media, el humanismo renacentista consideró que, mediante una estricta disciplina mental, cada persona podía modelar su conducta para acercarse a Dios. Todavía a finales del siglo XIX se aseveraba que la disciplina mental era la meta suprema de la educación, y que el estudio de los clásicos y de las matemáticas proporcionaba el adiestramiento de las facultades mentales. La enseñanza del latín y del griego era el principal vehículo de instrucción en las escuelas.

La teoría del desarrollo natural, impulsada principalmente por Juan Jacobo Rousseau, en el siglo XVIII, y por Federico Froebel, en el siglo XIX, se apoyó principalmente en la doctrina de la bondad innata. Se afirmaba que el crecimiento es un proceso de desarrollo de acuerdo con normas innatas hacia un fin predeterminado y perfecto. Se consideraba así que un niño, educado en un ambiente comprensivo y favorable, se desenvolvería naturalmente hasta alcanzar una perfecta bondad.

La teoría de la percepción, apoyada en la perspectiva psicológica del estructuralismo, tuvo entre sus principales expositores a Juan Federico Herbart. Según este eminente filósofo y educador alemán, la mente era un conjunto de ideas o estados mentales que se iban agregando a través de la frecuencia de las percepciones y del proceso de asociación. Herbart y sus partidarios estaban convencidos de que

el proceso del aprendizaje escolar se desarrollaba por una ordenada serie de pasos que el profesor debía seguir cuidadosamente. Estas etapas eran: Preparación, Presentación; Comparación y Abstracción; Generalización y Aplicación.

Los pasos metodológicos de Herbart, denominado "Gradas formales", sistematizaron durante mucho tiempo el proceso de aprendizaje. Su decadencia se produjo en las primeras décadas del presente siglo cuando John Dewey y sus seguidores señalaron que estos pasos constituían un proceso mecánico que dejaba por fuera el pensamiento reflexivo y creador en el cuadro educativo, pues tomaban, en consideración todos los factores educativos, menos su esencia, que es la energía vital que busca una oportunidad para ejercitarse efectivamente. En otras palabras, como la teoría de Herbart no sugiere en ningún momento que el niño es interactivo con su ambiente, cuando se aplica en las aulas quita a los estudiantes toda oportunidad de participar activamente y de pensar en forma independiente. (19)

19. Morris L. Bigge y Maurice P. Hunt. Bases psicológicas de la educación, México, Editorial Trillas, 1982, pág. 361.

Sin embargo, a pesar de haber sido superado, el herbartismo ha realizado aportes sumamente valiosos a la educación. Cabe destacar: el hincapié en el enfoque psicológico de la enseñanza y del aprendizaje; la necesidad de métodos estables de enseñanza basados en el conocimiento del alumno; la atención que debe prestarse al interés y la motivación; la necesidad de planificar el desarrollo de la clase y la importancia que debe concederse a la preparación del docente.

Después de esta breve revisión de las teorías del aprendizaje anteriores al siglo XX, es conveniente examinar los aportes de las dos familias más prominentes de la teoría contemporánea del aprendizaje: los asociacionismos de estímulo-respuesta y los psicólogos del campo-Gestalt.

La familia asociacionista presenta la teoría del condicionamiento E-R (estímulos-respuestas). En ella se distinguen tres ramas: Conexionismo, Conductismo y Reforzamiento.

El Conexionismo, cuya figura principal es Edward Thorndike, tuvo sus profundas raíces en los elementos asociacionistas de Herbart y en la psicología fisiológica de Pavlov. Su teoría supone que mediante condicionamientos, las respuestas específicas se eslabonan con estímulos específicos. Estos eslabones y enlaces o conexiones son el

producto de cambios biológicos en el sistema nervioso.

Algunas de las principales leyes del aprendizaje formuladas por Thorndike se denominan: de la disposición, de la repetición y del efecto. La primera, afirma que si un organismo se halla dispuesto a responder, su respuesta es placentera y este hecho por sí mismo tenderá a fijar la respuesta. La segunda se basa en la repetición como base para fortalecer el aprendizaje; y la tercera, es decir, la Ley del efecto afirma que una respuesta se fortalece si va seguida de placer.

El Conductismo de Watson se apoyó ampliamente en los trabajos de Pavlov, ya que era un convencido de que el aprendizaje se basa en un proceso de construir reflejos condicionados al sustituir un estímulo por otro. Estas afirmaciones se sintetizan en la afirmación de que toda conducta tiene una causa. Algunos móviles son fácilmente observables, pero otros (causas subyacentes) son muy difíciles de detectar.

El Reforzamiento, de Hull y Skinner, afirma que sucesivos cambios sistemáticos en el ambiente de los organismos (Refuerzo) aumentan la posibilidad de obtener las respuestas deseadas. El Reforzamiento de Skinner se utiliza mucho en el sistema de autoaprendizaje denominado "instrucción programada".

La psicología de Skinner de la conducta operante, es una ampliación de las psicologías mecanicistas de estímulo-respuesta, el Conexionismo de Thorndike y la escuela del Conductismo desarrollada por Watson. En el sistema de Skinner se utiliza el término "Condicionamiento operante" o "Reforzamiento".

La instrucción programada, método en el cual la materia preestablecida se desmenuza en pequeños pasos o "cuadros", consiste en una secuencia lógica que puede ser aprendida rápidamente por los estudiantes. Cada paso se apoya deliberadamente en el anterior, y el alumno puede progresar a su propia velocidad de aprendizaje.

El Condicionamiento operante consiste en darle la respuesta correcta después que el estudiante ha registrado la suya; y permitirle que avance al paso siguiente cada vez que obtiene un acierto (Reforzamiento operante).

En síntesis, puede afirmarse que el aprendizaje, para los asociacionistas E-R, es un cambio en la conducta. Se produce por la unión de los estímulos y las respuestas, según los principios asociativos. Los estímulos son agentes del ambiente que actúan en el organismo como una causa que provoca una respuesta.

La posición de los psicólogos del campo-Gestalt fue expresada de manera formal por el filósofo y psicólogo

alemán Max Wertheimer, en 1912. La idea central consiste en la afirmación de que no se puede comprender un ente, cuerpo, objeto, hecho o situación, por el estudio de sus partes constitutivas, sino sólo por el estudio de su totalidad. La palabra alemana Gestalt, significa configuración, o sea, un todo organizado en contraste con un conjunto de partes.

Los textos de psicología presentan numerosos ejemplos de esta aseveración. Una demostración de este hecho la constituye el caso de la persona que puede ver tres puntos en una hoja de papel y creer que son los vértices de un triángulo. Como señalan Bigge y Hunt no hay nada en los puntos que sugiera esto, pero es su configuración lo que trae a la mente esta relación, pues quien percibe tiende a conferir a los objetos físicos una forma de percepción, configuración o significado de acuerdo con su ambiente psicológico. (20)

Uno de los aportes más significativos a la teoría del campo-Gestalt lo constituye la teoría del campo cognoscitivo desarrollada por Kurt Lewin, denominada con más precisión "Psicología topológica y vectorial". Los conceptos claves son: espacio vital, topología y vector.

20. Ibíd., pág. 377.

El espacio vital representa el esquema total de factores o influencias que afectan la conducta de un individuo en un momento determinado. En otras palabras, el espacio vital de una persona es su mundo psicológico que incluye a la persona, a su ambiente psicológico y a su medio físico y social.

La topología del espacio vital representa la estructura o alcance de las posibles percepciones y acciones del individuo.

El concepto "vector" representa la fuerza o tendencia que influye en el movimiento psicológico hacia una meta. Si hay solamente un vector (fuerza) hay un movimiento en dirección hacia donde el vector señala. Sin embargo, si dos o más fuerzas señalan diferentes direcciones, los movimientos siguen la dirección de los impulsos principales.

Si aplicamos estos conceptos a una situación de aprendizaje en el nivel universitario, tendremos que cada participante tiene un espacio vital que comprende sus conocimientos, ideas, intereses, motivaciones, aspiraciones, logros y dificultades; así como las metas que se ha trazado, las valencias positivas que lo impulsan hacia la consecución de sus objetivos y las valencias negativas que constituyen otros tantos obstáculos que tienden a alejarlo de la meta.

La misión del docente universitario consiste en facilitarle el acceso hacia el objetivo inmediato, como un recurso para hacer posible la consecución de los fines mediatos. Cuanto más clara sea la idea que tengan tanto el facilitador como el participante de este ambiente psicológico en el cual ambos están inmersos, más significativo y fructífero será el proceso que desarrollan.

En síntesis, para los teóricos del campo-Gestalt, el aprendizaje es un proceso por el cual se obtienen o cambian los conocimientos, las perspectivas o las formas de pensamiento, en virtud de la interacción entre la persona y su ambiente inmediato (psicológico, físico y biológico).

La principal diferencia entre las dos familias consiste en que los asociacionistas E-R interpretan el aprendizaje en términos de estímulos específicos; mientras que los teóricos del campo-Gestalt lo definen en términos de organización de la interacción persona-ambiente.

En la actualidad, la mayor parte de los educadores aplican un concepto ecléctico que define el aprendizaje como un proceso interno e intencional que conduce a un cambio del comportamiento, a través de diversas experiencias: actividad, adiestramiento, observación, análisis, síntesis, experiencia y creatividad.

2.4.4. Procesos de aprendizaje en el estudiante universitario

Si se pudiera obtener un conocimiento claro y preciso del desarrollo del proceso de aprendizaje, y se pudiera aplicar este conocimiento como un molde mecánico para el desarrollo de la clase, se garantizaría en gran medida la eficacia de la enseñanza.

Todo proceso mental es dinámico, cambiante y complejo, y no es posible encerrarlo en esquemas invariables. Por ello, no existen recetas de aplicación general para todas las ocasiones, pero sí es factible detectar diversos componentes que pueden ser identificados en toda situación de aprendizaje.

Hay que comenzar por entender que se trata de una interacción entre un sujeto y algún referente, y que el producto de este intercambio representará un nuevo repertorio de respuestas y adaptaciones.

Tanto el proceso como el producto se hallan condicionados por diversos factores. En relación con el sujeto actuarán: su bagaje intelectual, sus motivaciones específicas, su capacidad para percibir y estructurar la información, sus ritmos de avance; y su sistema de actitudes, creencias y normas de acción. En lo que respecta a los

referentes se incluyen: los docentes, la infraestructura escolar y el ambiente indiferenciado. (21)

El sujeto puede interactuar en diversos planos con sus referentes. La manera de hacerlo está configurada por la naturaleza de la relación. Puede ser de "dominación", cuando el referente impone sus ideas y sus procedimientos; o puede ser de "libre gestión", cuando es el propio sujeto el que fundamentalmente la crea, define y conduce.

Pedro D. Lafourcade presenta la descripción de lo que se espera del producto terminal de la interacción en el nivel universitario, es decir, lo que se espera que aprenda un estudiante del nivel superior. Por lo común, este producto es:

- Una cierta cantidad de información sobre datos y hechos específicos que le servirá durante algún tiempo y que deberá ir renovando paulatinamente en el ejercicio futuro de su carrera.
- Una adecuada proporción de conceptos, principios, generalizaciones y teorías que le facilitarán la comprensión de nuevos datos, y cuya permanencia en el tiempo será mayor que la de la categoría anterior.

21. Pedro D. Lafourcade. Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1984, pág. 68.

- Una serie de habilidades cognoscitivas que le permitan efectuar un uso inteligente y adecuado de las mismas cada vez que deba estructurar alguna estrategia en especial.
- Una cierta habilidad para organizar estrategias que le posibiliten abordar y resolver con éxito la mayor parte de los problemas que plantea el ejercicio de su especialidad.
- Un conjunto de técnicas y procedimientos que lo habiliten para el desempeño de las tareas específicas de su campo.
- Una serie de actitudes y tendencias que le garanticen un continuo perfeccionamiento, un empleo ético de su conocimiento, un compromiso social que le impulse al mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo en la comunidad; y una visión integradora de su quehacer en relación con el trabajo de los demás. (22)

Cada uno de los productos citados movilizará una amplia variedad de combinaciones entre sus componentes que determinarán su sistema de valores y su conducta profesional y ciudadana.

22 . Ibíd., pág. 69.

2.5. Perfeccionamiento docente

El perfeccionamiento y actualización del docente universitario es uno de los problemas que están recibiendo mayor atención en los últimos años, debido a la exigencia que se plantea en el nivel mundial en relación con el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Al referirse a esta situación, Abril Chang de Méndez destaca lo siguiente:

La problemática de la calidad de la educación adquiere auge en la región en la década de 1980; diversos foros, congresos, publicaciones, innovaciones, programas y proyectos han sido planteados por los gobiernos y organismos internacionales a partir de entonces, como alternativas para afrontar el reto que implican las exigencias de mejorar los niveles de dicha calidad. (23)

El perfeccionamiento y actualización del docente son condiciones que se vinculan directamente a la calidad de la educación, porque éste, como organizador, facilitador y conductor del proceso de aprendizaje, tiene responsabilidad directa sobre los resultados de la acción educativa. Pero no debe perderse de vista que hay otros factores concurren-

23. Abril Chang de Méndez. Los nuevos desafíos en las tareas del perfeccionamiento y actualización del docente, Tegucigalpa, Honduras, Segunda Reunión Subregional de Consulta sobre Estrategias de Formación y Capacitación del Docente, octubre de 1992, pág. 2.

tes, tales como: las características ambientales que incluyen aspectos culturales, sociales y económicos.

Abordar el problema de la calidad de la educación no es tarea fácil, ya que plantea la formulación de un juicio de valor entre una situación real y una situación ideal. Para facilitar este ejercicio, hay que explicar qué se entiende por calidad de la educación.

La calidad puede conceptualizarse desde diversas perspectivas. Puede considerarse como eficiencia (cumplimiento de los objetivos y finalidades formativas) y eficacia (sentido verdaderamente práctico de los objetivos logrados).

En otras palabras, es preciso establecer la correspondencia entre lo aprendido y la aplicación de este aprendizaje para generar posibilidades de cambio.

De acuerdo con este criterio, el perfeccionamiento del docente se dirige a procurar el indispensable equilibrio entre el producto de la educación y las necesidades y exigencias que plantea una sociedad en constante proceso de crecimiento y evolución.

La actualización del docente se dirige a lograr la concordancia entre su capacidad para orientar el proceso de

aprendizaje y los adelantos científicos y tecnológicos que constantemente se producen en la sociedad contemporánea.

Los parámetros que permiten la comparación entre las metas ideales del proceso formativo y los resultados reales que obtiene la acción educativa, pueden basarse en el grado de consecución de los siguientes objetivos :

- Promover la percepción, en el sentido de que el educando logre comprender el significado y la trascendencia de hechos y acontecimientos, superando estereotipos y prejuicios.
- Educar la intuición, comprendida ésta como apertura, receptividad, imaginación y espontaneidad.
- Orientar la criticidad, como una forma de analizar objetivamente la utilidad y conveniencia de lo establecido, lo conocido y lo aprendido.
- Estimular la creatividad, o sea la capacidad de transformar, en forma positiva determinados aspectos de la realidad circundante.
- Facilitar la expresividad, es decir, la capacidad para dialogar, comunicarse e interactuar.

Sobre este particular, Reynaldo Suárez Díaz asevera lo siguiente:

El proceso de enseñanza-aprendizaje supone percibir, intuir, criticar, crear y expresar. Por lo mismo, es preciso educar esos principios de percepción, intuición, criticidad y expresividad. (24)

En otras palabras, la calidad de la educación se mide por su eficiencia y eficacia en la tarea de colaborar en la formación de seres críticos y creadores que, una vez recibida la imagen, concepto o afirmación, sean capaces de elaborarlos hasta comprender su verdadero significado, partiendo del principio de correspondencia con la realidad.

Abril Chang de Méndez, señala que la calidad de la educación debe ser estudiada tomando en consideración también los factores que la determinan como: la formación y el perfeccionamiento del docente, los servicios de administración, la labor supervisora, la estructura y orientaciones curriculares y los recursos físicos y financieros. (25)

24. Reynaldo Suárez Díaz. Dp. cit., pág. 135.

25. Abril Chang de Méndez. Op. cit., pág. 3.

2.5.1. Necesidad de revisar los procesos actuales del perfeccionamiento docente

Luis O Roggi, señaló en 1992 que, frente al problema del perfeccionamiento y actualización del personal docente, sólo se ha ofrecido en América Latina una respuesta convencional en lugar de una respuesta más radical. (26)

Con esta aseveración se quiere significar que lo que se ha ofrecido es una oferta dispersa de acciones de perfeccionamiento dirigidas a resolver problemas coyunturales o aspectos parciales del quehacer educativo, sin efectuar una revisión del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, en el cual el instructor expone una temática, los participantes reciben un caudal de información y efectúan algunas actividades sugeridas por el instructor. Luego, al volver al centro educativo donde labora, continúa aplicando las prácticas tradicionales, sin que las nuevas estrategias educativas planteadas en el Curso de Perfeccionamiento Docente lleguen realmente a formar parte de su filosofía educativa.

26 . Luis O Roggi. "Buscando mejorar la calidad de la educación por un camino diferente", Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, Buenos Aires, 1992, pág. 17.

Esta disociación entre el currículum de perfeccionamiento docente y la realidad educativa que se pretende modificar, obligan a examinar con detenimiento este complejo problema a fin de que los esfuerzos humanos y la inversión financiera se traduzcan en una verdadera transformación de la educación.

2.5.2. Estrategias para el perfeccionamiento docente

Abril Chang de Méndez sugirió, en 1992, algunos principios que deben ser tomados en consideración al diseñar la concepción curricular y la estrategia metodológica de los programas de perfeccionamiento y actualización de educadores. Estos principios, pueden sintetizarse así:

- Adopción de una concepción curricular integradora y articuladora. Hay que facilitar las interacciones de aprendizaje entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento. Este proceso debe ser enriquecido con la participación y la investigación de la realidad del medio, para lograr una estrecha vinculación entre la teoría y la práctica.
- Los programas de perfeccionamiento y actualización deben enfatizar, más que en la transmisión de nuevas técnicas didácticas, en el fortalecimiento de la

conciencia profesional del docente con sus capacidades de reflexión y de creación de alternativas propias, acordes con el medio en el que van a ser puestas en práctica.

- El docente debe ser estimulado a reflexionar sobre su realidad, conocerla mejor y, a partir de ello, diseñar las alternativas que considere más adecuadas.
- El participante debe ser, en los eventos de perfeccionamiento, fuente de experiencias que debe compartir con sus compañeros.
- Las instituciones que tienen a su cargo programas de perfeccionamiento y actualización, deben promover en su dinámica, modelos de enseñanza-aprendizaje activos, participativos y creadores.
- Toda la sociedad debe asumir su responsabilidad en la tarea del perfeccionamiento de los docentes. Es preciso diseñar políticas y estrategias que involucren a las empresas públicas y privadas en este quehacer, para que los participantes conozcan sobre el terreno los problemas y necesidades de las diversas empresas, entidades e instituciones.

- Es preciso diversificar las estrategias de perfeccionamiento, por cuanto el docente requiere otras opciones formativas más allá del reiterado seminario, las charlas los cursos y talleres. Los problemas del financiamiento constituyen, en múltiples ocasiones, un serio obstáculo para promover este tipo de alternativas.
- La educación a distancia puede ser un recurso eficaz para extender las actividades de perfeccionamiento a grandes contingentes de educadores.
- Los laboratorios para la formación de profesores constituyen uno de los recursos más valiosos para atender el requisito de la práctica en la formación de docentes. Entre las actividades que se desarrollan en estos laboratorios están: la demostración, la simulación y la realimentación.
- Cualquier estrategia de perfeccionamiento docente debe estar fundamentada sobre el proceso de aprender a enseñar. (27)

27 . Abril Chang de Méndez. Op. cit., págs. 8-14.

2.6. Estructura curricular

Una de las características del momento actual es el desafío que se le presenta a la educación para tratar de responder a las expectativas y exigencias de la sociedad. Constantemente se acentúa el convencimiento de que los métodos llamados tradicionales y las estructuras organizativas que se han estado utilizando, no responden plenamente a las necesidades actuales, que si bien se han iniciado reformas en los sistemas educativos, ellas no satisfacen plenamente.

Por otra parte, existe conciencia de que la solución no es efectuar determinadas reformas o modificaciones originadas en otros países, que pueden ser eficaces en aquellos lugares, pero no serlo en otros. Tampoco se pueden centrar las reformas exclusivamente en los medios de enseñanza, descuidando otros aspectos sociales y económicos.

El único principio válido en el que se pueden fundar las reformas consiste en un estudio profundo de la realidad nacional, y en un análisis de los principios aportados por las Ciencias de la Educación, para buscar un ajuste entre ambos aspectos, de manera que a través de un trabajo cooperativo se puedan producir cambios racionales y estables.

Uno de los aspectos básicos que deben atenderse es la transformación del currículum, que es el medio por el cual se tratan de satisfacer las demandas sociales en materia de educación.

2.6.1. Concepto de currículum

El concepto de currículum ha evolucionado en los últimos años, tanto en la teoría como en la práctica educativas.

En un primer momento, que podría situarse a principios del siglo XX, el término currículum no era empleado, usándose en su lugar los términos Planes de Estudio y Programas. (28)

Se entiende por Planes de Estudio el conjunto de asignaturas que se desarrollan durante un nivel de enseñanza. Contiene los nombres de las materias, su alcance, su distribución en el tiempo y la duración que se le asigna a cada uno.

28. Susana A. de Cols. La teoría docente, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1986, pág. 114.

El Programa es una enunciación más detallada de los contenidos correspondientes a cada asignatura en un determinado curso. Por lo general contiene un enunciado de los objetivos generales y específicos de cada asignatura, y algunas sugerencias generales de carácter metodológico.

Como puede observarse en estas definiciones de Planes de Estudio predomina la materia. El desarrollo del Programa se apoyaba en el libro de texto. El docente era considerado como figura principal del proceso, y la técnica fundamental era la exposición, por medio de la cual se transmitían los contenidos de la materia. El alumno cumplía un papel pasivo, cuya principal tarea era la memorización de la información recibida.

Para definir el concepto de currículum válido para esta primera etapa, puede decirse que es: el conjunto de materias, ordenadas, de modo especial, y el contenido correspondiente a cada una de ellas.

A partir de 1925, comenzó a producirse un cambio en el concepto de currículum. La materia comenzó a perder influencia y se le dio énfasis a la experiencia, en virtud de las teorías pedagógicas y psicológicas correspondientes a la llamada Escuela Nueva. Se le dio preferencia a las actividades centradas en intereses, necesidades, funciones sociales y situaciones de la vida cotidiana.

Los principales adelantos se concretaron en la formulación de objetivos, que comenzaron a expresarse en forma más concreta y en los métodos de enseñanza que le daban al alumno la oportunidad de realizar actividades más variadas para lograr un aprendizaje eficaz. El empleo creciente de materiales audiovisuales atenuó el verbalismo y el predominio de libro de texto. Una definición que puede caracterizar el concepto de currículum en esta segunda época, lo considera como el Programa total del trabajo escolar, incluyendo las actividades realizadas por los alumnos y los materiales que emplea. (29)

La tercera etapa se caracteriza por el concepto integrador. Aunque todavía nos encontramos con tipos de currículum que propugnan el conocimiento de conceptos, hechos y destrezas básicas sin estimular la capacidad de razonar, se avanza hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la experiencia del alumno.

Una definición actual puede ser: currículum es el conjunto de experiencias de aprendizaje realizadas por los alumnos bajo la dirección de la escuela, y los recursos que

29. Ibid., pág. 117.

ésta utiliza para promover dichas experiencias y alcanzar los objetivos derivados del fin de la educación. (30)

2.6.2. Pasos del currículum

Según Hilda Taba, desde el momento en que se concibe la elaboración del currículum como una tarea que requiere juicio ordenado, es indispensable examinar tanto el orden de adopción de las decisiones, como el modo en que éstas se realizan, para asegurarse de que todos los aspectos importantes han sido considerados. De acuerdo con esta autora, dicho orden puede ser el siguiente:

- Diagnóstico de las necesidades.
- Formulación de objetivos, políticas y estrategias.
- Selección del contenido.
- Organización del contenido.
- Selección de las actividades de aprendizaje.
- Organización de las actividades de aprendizaje.
- Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo. (31)

30. Ibíd., pág. 119.

31. Hilda Taba. Elaboración del currículum, Buenos Aires, Editorial Troquel S. A., 1974, pág. 26.

La estructura curricular no constituye un modelo cerrado, pues en el proceso de planificación, organización, ejecución y evaluación se producen múltiples aperturas, tales como:

- Apertura conceptual, para dar cabida a condiciones, hechos, conceptos y situaciones que no habían sido previstos.
- Apertura de enfoque, para permitir la inclusión de datos sobre procesos y resultados.
- Apertura metodológica, para incluir procedimientos que permitan obtener nuevos o diferentes resultados.
- Apertura ético-política, para recoger información, opiniones, interpretaciones de diversos grupos interesados en el proyecto educativo. (32)

De lo expuesto se deduce que el currículum de un proceso destinado al perfeccionamiento y actualización del docente universitario constituye un modelo integrado en el que participan tres grandes grupos de elementos:

- a. Elementos esenciales: educando, sociedad, ciencias de la educación y contenidos culturales.

32. César Coll. Planeamiento curricular, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1989, pág. 21.

- b. Conceptos fundamentales: objetivos, políticas, estrategias, actividades y experiencias.
- c. Procesos básicos: principios de selección, organización y evaluación.

Este grupo de factores actúan en constante interacción, lo que permite generar un ciclo dentro del planteamiento curricular. Así por ejemplo, la filosofía y la psicología se interrelacionan e influyen a su vez sobre el educando.

Las diversas peticiones de la sociedad sugieren objetivos y éstos, a su vez, permiten formular actividades que al ser realizadas proporcionan experiencias; las cuales deben evaluarse con el fin de determinar en qué grado se han obtenido los objetivos propuestos; así como para ampliar y profundizar los objetivos, detectar fallas e introducir los correctivos necesarios.

La evaluación del contexto, la selección de los objetivos, la organización de los contenidos y de las experiencias, la determinación de la secuencia de las situaciones de aprendizaje; la definición de medios y recursos y la evaluación de los resultados constituyen el proceso denominado sistematización del acto docente.

2.7. Sistematización del acto docente

Un sistema, descrito en su forma más sencilla, es un conjunto de elementos interrelacionados y organizados de acuerdo con ciertas necesidades para el logro de un fin. El sistema no se define sólo por los elementos que lo integran sino también por la organización que hace posible su funcionamiento.

La organización sistemática hace que se logren con mayor facilidad las metas propuestas, con un máximo de eficiencia, y con economía de tiempo, energía y recursos. Sin embargo, la organización debe ser flexible con el fin de que provea un marco para efectuar los cambios y reformas que le permitan adaptarse a diversas situaciones.

El acto educativo debe sistematizarse para obtener una visión clara del camino por recorrer de acuerdo con los objetivos propuestos. El precursor de la sistematización escolar fue Skinner al introducir la técnica de la enseñanza programada. Sus aportes fueron: fraccionar el contenido de una unidad o módulo de aprendizaje en pequeñas unidades ordenadas coherentemente y administrar un refuerzo (premio) cada vez que el alumno respondiera correctamente.

Robert Mager añadió la programación mediante objetivos. Aseveraba que el docente debería saber, antes de empezar la clase, lo que deseaba que los estudiantes fueran

capaces de hacer al finalizar ésta. Agregó que los estudiantes debían ser evaluados de acuerdo con estos objetivos.

Fue Walter Dick, en 1960, quien presentó el primer esquema de sistematización del acto educativo. Desde entonces se han sucedido diversos modelos, siendo uno de los más recientes el presentado por el doctor Reynaldo Suárez Díaz. Este modelo se destaca por su sentido práctico y la relativa facilidad de su aplicación. Estas cualidades hacen que se emplee para ilustrar esta parte del estudio, con algunas modificaciones para facilitar su adaptación a nuestra situación educativa.

Los pasos de la sistematización del acto docente, según R. Suárez Díaz, son los siguientes:

- Análisis de contexto.
- Formulación de los objetivos del acto docente.
- Determinación de las actividades.
- Elección de estrategias de aprendizaje.
- Elaboración de los instrumentos de evaluación.
- Realización del acto docente. (33)

33. Reynaldo Suárez Díaz. Dp. cit., pág. 77.

A continuación se explica cada uno de estos pasos.

2.7.1. Análisis de contexto

Es conveniente que el educador analice cuidadosamente los condicionamientos que van a influir y el ambiente dentro del cual se ejercerá su acción. Entre estos aspectos cabe señalar:

- Características del grupo al cual va dirigida la acción educativa: ambiente socioeconómico, necesidades, intereses, capacidades, conocimientos y destrezas.
- Estructura escolar: instalaciones, mobiliario, equipo, recursos.
- Características del programa general de la carrera; e inserción de la cátedra y del acto docente dentro de dicho programa.

El análisis de contexto es indispensable para proveer motivación, justificación y enfoque al programa educativo. Debe responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué se necesita?, ¿Quiénes lo necesitan?, ¿Por qué se necesita? El análisis del contexto hará que la sistematización sea flexible y humana, porque se adapta a los cambios de una sociedad dinámica y a las necesidades e intereses de los estudiantes.

2.7.2. Formulación de los objetivos del acto docente

Los objetivos son metas que se espera que el estudiante alcance al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, el acto docente, la unidad de aprendizaje o una experiencia educativa específica.

Estas metas pueden clasificarse en cuatro categorías:

- Fines.
- Objetivos generales.
- Objetivos específicos.
- Objetivos operacionales.

A continuación se describe cada una de estas categorías.

Fines: constituyen la tarea más importante de la planificación y de las políticas educativas. Representan ideales de una nación o de una institución educativa. Se van concretando a través de los objetivos generales de los distintos niveles que integran el sistema educativo.

Objetivos generales: estos objetivos son abarcadores, pues comprenden las metas que procuran alcanzar los niveles, las áreas, los años o grados, las asignatu-

ras, los cursos y las unidades o módulos. Se van concretando a través de los objetivos específicos y son alcanzables a mediano o a largo plazo.

Objetivos específicos: concretan y dan sentido a la conducta y al contenido de asignaturas, unidades y temas. Son alcanzables a corto plazo.

Objetivos operacionales: se refieren a lo que se espera que el estudiante esté en capacidad de hacer al finalizar cada clase o cada situación de aprendizaje. Presentan las siguientes características:

- Se formulan en función del que aprende.
- Describen los resultados que se esperan alcanzar al terminar cada sesión de trabajo.
- Permiten al docente elaborar el ítem o reactivo válido para precisar el logro del objetivo.
- Habilita al estudiante para evaluar su propio progreso.
- Facilita la selección de las experiencias de aprendizaje.

La elaboración de objetivos operacionales comprende cuatro elementos: conducta final, contenido específico, condición o situación y nivel o patrón de rendimiento.

La conducta final se representa en el objetivo con un verbo de acción específica y evaluable. Ejemplos: identificar, nombrar, describir, construir, ordenar.

El contenido específico se indica mediante un concepto referente a las experiencias de aprendizaje específicas necesarias para el logro de la conducta. Ejemplos: características del líder autocrático; problemas sociales de Panamá; etapas del desarrollo cognoscitivo según Piaget.

La condición o situación corresponde a los requisitos que facilitan o limitan al estudiante en la realización de la actividad solicitada. Ejemplos: presente cinco ejemplos; dada una lista de ...; en un tiempo no mayor de un minuto.

El nivel o patrón de rendimiento es el grado de eficiencia que se impone al estudiante en la manifestación de la conducta. Ejemplos: tres de cinco..., todos..., correctamente.

A continuación se ofrece un ejemplo de un objetivo operacional:

"Al concluir la sesión de trabajo el participante estará en capacidad de exponer tres críticas que se hacen a la conferencia magistral, y tres formas de hacer más práctico este recurso metodológico".

Es aconsejable que se analicen los trabajos realizados por Benjamín Bloom y otros tratadistas, quienes proporcionan listas de verbos para facilitar la organización de los objetivos operacionales.

2.7.3. Determinación de las actividades

Esta fase, que corresponde a la elección de tareas, comprende la organización de las actividades que el grupo realizará para el logro de los objetivos; en forma eficaz y con economía de tiempo y esfuerzos.

La organización de las actividades proporciona al grupo un excelente marco de referencia en relación con el ámbito de la disciplina que abarca el curso. Dentro de ese marco de referencia se incorporarán, no solamente los conceptos claves y las tareas específicas, sino también las interrelaciones que facilitarán en los participantes la formación de esquemas cognoscitivos de comprensión básica de todo el desarrollo que ulteriormente se efectúe.

2.7.4. Elección de estrategias de aprendizaje

La elección de estrategias de aprendizaje comprende tres aspectos básicos:

- Selección de los métodos para cada una de las tareas (conferencias, trabajos de grupo, demostraciones prácticas y otros).
- Establecimiento de un cronograma de actividades y de un horario para la adecuada distribución del tiempo.
- Selección de medios y elaboración de recursos didácticos.

La metodología de la enseñanza constituye uno de los aspectos de mayor importancia en el planeamiento y conducción de la educación superior. Debe recordarse que una de las críticas que se formulan con mayor frecuencia es el exceso de verbalismo que conduce a la rutina que gira alrededor del pizarrón y la libreta de apuntes; y que se plasma en tres aspectos fundamentales: exposición, memorización y repetición de conceptos. Consecuentemente, la selección de los métodos, técnicas y procedimientos ocupa un lugar privilegiado en cualquier esfuerzo que se realice para mejorar los resultados de la docencia universitaria.

2.7.4.1. Selección de los métodos

La palabra "método" viene del latín methodus, que a su vez viene del griego meta, meta y hodos,

camino. Por lo que puede definirse como "camino para llegar a un lugar determinado o a un fin". (34)

La idea de método involucra definir una dirección y seguirla cuidadosamente. Podemos decir que el método pertenece al orden abstracto del razonamiento y que su ejecución se apoya en un conjunto sistemático de técnicas que pertenecen al orden concreto del hacer. Consecuentemente, las técnicas se definen como: "conjunto de normas o reglas adecuadas cuya ejecución permite dirigir una actividad hacia un fin previsto". (35)

Los métodos didácticos suelen clasificarse de acuerdo con las siguientes bases o fundamentos:

- Por la actitud del estudiante durante la clase, se catalogan como activos o pasivos.
- Por la participación del estudiante en la elaboración del conocimiento, se clasifican como dogmáticos o heurísticos.

34. Elbia Myriam Vázquez. Principios y técnicas de educación de adultos, San José, Costa Rica, Editorial Universidad Estatal a Distancia, 1985, pág. 297.

35. Ibíd., pág. 301.

El método dogmático tiene su origen en el término *dogma*, doctrina fijada, absoluta, indiscutible, que se sustenta en una confianza sin límites en la razón del hombre no debilitada ni empañada por la duda. Se basa en la autoridad del maestro y fue el método casi único de la escuela medieval. El método dogmático es fundamentalmente pasivo, pues el alumno tiene que aceptar cuanto le digan el maestro o el libro. Basta con exponer, memorizar y repetir. Resulta inaceptable dentro de la educación activa y democrática.

El método heurístico constituye la antítesis del dogmatismo. El término *heurística* quiere decir investigación. El alumno se halla en la posición del hombre maduro que busca la verdad con independencia de criterio. Sin embargo, debe insistirse en que el estudiante debe leer con espíritu crítico y reflexivo para evitar que acepte sin discusión lo que le es señalado por los libros de texto.

Los métodos activos surgen con los postulados de Rousseau, Pestalozzi y Froebel y se reafirman formalmente con los trabajos de Dewey, Kilpatrick y sus seguidores.

Al referirse a los métodos didácticos hay que hablar, en primer lugar, de los métodos lógicos. Son éstos: el análisis y la síntesis, la inducción y la deducción. Se apoyan fundamentalmente en el razonamiento, en la lógica,

y por ello cualquiera que sea el método didáctico que se aplique atendiendo al proceso del pensamiento tiene que ir unido a los métodos lógicos.

El método analítico: el término análisis, del griego analisis, quiere decir descomposición, separación de un todo en las diversas partes o elementos que lo constituyen.

El análisis puede ser empírico o experimental si se refiere a cosas materiales, por ejemplo, análisis de un mineral en los elementos que lo componen. Puede ser lógico o racional cuando se refiere a procesos mentales que, para su estudio, se descomponen mentalmente por el razonamiento. Tal ocurre, por ejemplo, cuando se analiza una cláusula, un poema o una obra literaria. Se denomina análisis causal cuando se preocupa por las relaciones causales, como cuando se trata de comprobar la causa de un fenómeno.

El método sintético: el término sintético, proviene del griego sunthesis, que quiere decir reunión. Dicho método va de lo simple a lo complejo, de los elementos o partes al todo.

La Síntesis puede ser reproductiva o productiva. La síntesis reproductiva es una simple recomposición de los elementos para integrarlos en un todo. La síntesis productiva es creadora porque obtiene nuevos resultados de la recomposición de los elementos.

El método inductivo: este método, creado por Sócrates, fue redescubierto por Bacon en el siglo XVII y elevado a categoría científica para guiar el pensamiento en su proceso de elaboración de conocimientos. Etimológicamente se deriva de *inductio*, que significa elevarse de lo particular a lo general.

El método inductivo tiene estrecha conexión con la naturaleza del pensar humano. El hombre observa cuanto ocurre a su alrededor. Pero no sólo observa cómo son y ocurren los hechos, sino que se pregunta el por qué de ellos y reflexiona para obtener respuestas.

El método deductivo: fue el método de la lógica antigua y tuvo gran influencia en la escuela tradicional. Deducir es inferir, sacar la consecuencia y viene de *deductio*, que quiere decir descender. La deducción descien- de de lo general a lo particular.

Los métodos lógicos se suelen utilizar combinados. El método inductivo-deductivo combina la observación con la comparación, la abstracción y la generalización.

El método analítico-sintético se apoya en un proceso de descomposición que debe ser complementado por otro proceso de reconstrucción.

Los métodos activos: los métodos activos, heurísticos y experimentales, conjuntamente con los métodos lógicos

constituyen los recursos metodológicos esenciales de la escuela actual. Se fundamentan en los principios de actividad, libertad, interés, criticidad, creatividad, individualidad y colectividad.

Son métodos activos individualizados:

- Contrato (laboratorios o asignaciones).
- Trabajo individual.
- Problemas.
- Hojas de instrucción.
- Enseñanza programada.

Son métodos activos colectivos:

- Estudio dirigido.
- Trabajo en equipo.
- Unidades de aprendizaje.
- Proyectos.

A continuación se efectúa una breve descripción de cada uno de estos métodos.

Contrato: se denomina también **Laboratorio**. Consiste en un conjunto de procedimientos tendientes a conseguir el aprendizaje de cada participante mediante la entrega periódica de tareas o asignaciones sobre determinados temas que puede desarrollar libremente. Todo el programa en sí

constituye un Contrato de Trabajo del participante. Las aulas son laboratorios y se trabaja con base en asignaciones periódicas.

Trabajo individual: conjunto de procedimientos que fomenta el aprendizaje individual del alumno en materias cuyos programas están especialmente estructurados en forma secuencial.

El participante recibe su Ficha de Trabajo, autoinstructivo y autocorrectivo, y tiene la libertad de trabajar en cualquier sitio.

Después de acumular las informaciones de las diversas fuentes consultadas, efectúa el análisis correspondiente y prepara las conclusiones. La evaluación se realiza mediante la verificación de la consecución de los objetivos.

Problemas: el método de problemas consiste en la identificación de un problema, la justificación del estudio, la formulación de objetivos e hipótesis, el diseño metodológico para realizar la investigación y el aporte de soluciones.

Hojas de instrucción: este método se basa en las direcciones preparadas de antemano por el profesor, que recibe el alumno por escrito y las utiliza para la ejecución de determinado proyecto o para la abstracción de informaciones necesarias, relacionadas con el asunto.

Instrucción programada: en sentido amplio se define como una secuencia de enseñanzas cuidadosamente preparadas, que se registra de antemano para estructurar el procedimiento. Las ideas básicas que orientan este método son:

- a. Toda materia enseñada puede dividirse para su análisis en un gran número de pequeñas etapas.
- b. Es posible desarrollar y perfeccionar una secuencia óptima de etapas registradas detalladamente.

Entre los principios más importantes del Método de Instrucción Programada se destacan:

- Pequeños pasos.
- Confirmación inmediata.
- Mejoramiento continuo.
- Auto-instrucción.
- Seguridad del aprendizaje.

Estudio dirigido: el método de estudio dirigido permite a los estudiantes la realización del estudio individual, pero complementado con la presentación de conclusiones que han de ser discutidas en el grupo y, posteriormente, por toda la clase.

Trabajo en equipo: es el conjunto de procedimientos que permiten a los grupos previamente organizados trabajar

en el desarrollo de una asignación, acudiendo a las fuentes de información en forma libre, para después presentar las conclusiones a toda la clase. El resumen se discute, se le hacen las observaciones pertinentes y, posteriormente, se incorpora a la información bibliográfica del curso.

Unidades de aprendizaje o módulos: una unidad de aprendizaje contiene los siguientes pasos:

- Tema o asunto.
- Duración.
- Recursos metodológicos.
- Objetivos didácticos (generales, específicos y operacionales).
- Áreas básicas de conocimientos.
- Actividades.
- Evaluación.
- Realimentación.

Método de Proyectos: el Método de Proyectos, desarrollado por William Kilpatrick, según las líneas generales sugeridas por John Dewey, constituye uno de los recursos metodológicos más importantes de la educación moderna. Se apoya en el razonamiento, la observación, la investigación, la actividad creadora, el trabajo de equipo y la evaluación constante de los resultados, con el fin de hacer los reajustes necesarios.

Un Proyecto, desarrollado en el nivel universitario, consta, poco más o menos, de los siguientes pasos:

- Descripción del Proyecto.
- Ubicación.
- Costo probable.
- Objetivos, Políticas y Estrategias.
- Recursos (humanos, físicos y financieros).
- Etapas de Realización (Cronograma de Actividades).
- Normas de Ejecución.
- Evaluación.
- Presentación del Informe.

El Método de Proyectos reúne todos los aspectos positivos del interés, la motivación y el esfuerzo como recursos efectivos del aprendizaje.

2.7.4.2. Selección de las técnicas

Una vez determinado el método, se inicia una segunda etapa del proceso de elección de estrategias de aprendizaje, el escogimiento de la técnicas o procedimientos cuya ejecución permitirá dirigir las actividades hacia la consecución de los objetivos previstos.

Según Charles Verner, las técnicas didácticas pueden clasificarse en cuatro grandes grupos, como se indica a continuación:

- Técnicas auditivas: conferencias, charlas, entrevistas, programas radiofónicos y otras.
- Técnicas visuales: láminas, dibujos, fotografías, filminas, texto escrito y otras.
- Técnicas audiovisuales: cine, televisión, montaje de diapositivas, demostraciones, sociodramas y otras.
- Técnicas vivenciales: dinámicas de grupo, trabajos de campo, ejercicios de comunicación y "microenseñanza" (técnica propuesta por la Universidad de Stanford para la formación de docentes) y otras. (36)

A continuación se describen brevemente estas técnicas, destacando sólo los aspectos esenciales.

Técnicas auditivas: entre las técnicas auditivas, una de las prácticas más antiguas en el campo de la enseñanza universitaria, es la conferencia. Cuando se trata de una exposición unilateral la actitud del grupo de estudiantes es pasiva y por ello ha sido motivo de serias críticas.

En la actualidad se utiliza la conferencia con participación, que ofrece oportunidad para que el grupo intervenga, lo que permite aclarar dudas y ampliar conceptos.

36 . Charles Verner. Métodos y técnicas de educación de adultos, Buenos Aires, EUDEBA, 1986, pág. 276.

Las charlas sobre un tema específico carecen de la formalidad de la conferencia. Pueden ser presentadas por el profesor o por grupos de estudiantes. Por lo general, culminan con un debate sobre los aspectos planteado, para derivar conclusiones.

La entrevista presenta varias modalidades. Una de ellas consiste en interrogar a un experto ante el grupo de estudiantes. Otra modalidad la constituye la entrevista que utiliza un investigador para reunir información sobre un tema específico. También se puede poner en práctica la entrevista de orientación que realiza el profesor para obtener información sobre las características particulares de un estudiante.

Los programas radiofónicos preparados de antemano con fines de instrucción permiten que un experto se dirija a un vasto auditorio para tratar un tema de interés general. Tiene la ventaja de que, en un tiempo relativamente breve, se presenta gran cantidad de material informativo que puede ser discutido posteriormente en el aula.

Técnicas visuales: se denominan también auxiliares gráficos. Se incluye allí el tradicional pizarrón, cuyo uso resulta indispensable en el aula para explicaciones y demostraciones adicionales.

El rotafolio consiste en una serie de gráficas, las cuales son mostradas una después de la otra, con las descripciones y discusiones relativas a cada imagen.

El periódico mural se utiliza para presentar avisos locales; desarrollar y mantener el interés sobre un tema y presentar informaciones periódicas. Puede crear eslabones firmes en la cadena de la enseñanza. Uno de los principales valores consiste en su capacidad para relacionar diferentes materiales: letrero, fotografías, recortes de periódicos y gráficas. Resulta mucho más efectivo para el reportaje sucesivo de un sólo tema.

Las transparencias o filminas llenan las mismas funciones que el rotafolio, pero resultan mucho más fáciles de preparar, y su proyección presenta al grupo una vista muy efectiva del tema expuesto.

El texto escrito no pierde actualidad como material informativo por la gran cantidad de información que aporta; las facilidades que ofrece para consultas frecuentes y las oportunidades que presenta para incluir ítemes relativos a los objetivos operacionales.

Las computadoras personales, que han introducido una gran revolución en el campo de la enseñanza, pueden incluirse tanto en el grupo de las técnicas visuales como entre las vivenciales, por las múltiples experiencias y

valiosas informaciones que proporcionan a profesores y estudiantes.

Técnicas audiovisuales: incorporan a la imagen los importantes complementos del sonido y el movimiento. Pueden exponer problemas educativos, psicológicos, sociales y administrativos, así como las técnicas para resolverlos; proporcionan elementos básicos para estimular el interés, y la motivación; desarrollan la imaginación y la creatividad y facilitan el proceso de realimentación. Sin embargo, requieren cuidadosas decisiones administrativas en lo que se refiere a: planificación, organización, dirección, ejecución y control. Estas decisiones tienen que ver con los siguientes aspectos:

- **Material:** elección del material de acuerdo con los objetivos de la enseñanza y el presupuesto disponible.
- **Equipo:** elección, mantenimiento y funcionamiento.
- **Local:** dimensiones, mobiliario, iluminación, ventilación y acústica.
- **Horario:** adaptable a las necesidades e intereses de los grupos.
- **Ejecución:** velar porque todo se realice de acuerdo con lo planeado.

- Control: evaluar los resultados, discutir las experiencias adquiridas y poner en práctica lo aprendido.

Técnicas vivenciales: se denominan así por su capacidad para aportar experiencias significativas al proceso de aprendizaje. Tal ocurre, por ejemplo, con las técnicas grupales, entre las que se encuentran; simposio, mesa redonda, panel, pequeños grupos de discusión, sociodramas y otras.

Entre las técnicas de grupo más utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en docencia superior, se encuentran:

- Mesa redonda: técnica en la que participa un equipo de expertos con puntos de vista diferentes sobre un mismo tema.
- Panel: técnica en la que participan de cuatro a seis expertos que discuten un tema en forma de diálogo, con la conducción de un coordinador o moderador. Puede transformarse el panel en foro; y así los estudiantes pueden discutir los aspectos más interesantes expuestos por los expertos.
- Phillips 66 o Grupo de Consulta: consiste en la división de un grupo grande en subgrupos de seis personas, que se reúnen durante seis minutos para

discutir un tema y llegar a una conclusión.

- **Torbellino de ideas:** se realiza con un grupo pequeño, no mayor de quince personas, con cierto tiempo disponible y sin presiones por obtener resultados positivos. Esta técnica hace posible que surjan soluciones experimentales. Todas las ideas son aceptadas en principio. Se trata de la expresión de todos los pensamientos con relación a un problema determinado, en completa libertad, y sin temor al error o al ridículo.
- **El sociodrama:** es la representación, con actores improvisados y sin libreto, de un problema de la vida real que afecta, en una forma u otra, el normal desenvolvimiento del grupo.

Entre las técnicas vivenciales de mayor impacto por lo que representan en la modificación de la conducta, se encuentran la microenseñanza y la sensibilización.

La microenseñanza se origina a partir de 1967 con los trabajos de Allen y Ryan, quienes trataron de adaptar las técnicas de simulación utilizadas en los programas militares (formación de pilotos) y deportivos (registro y análisis de los movimientos de atletas en una competencia). Esos laboratorios de microenseñanza se organizaron con base en tres hipótesis:

- a. La enseñanza está compuesta de un número de actividades que requieren diferentes destrezas.
- b. La situación de la clase es demasiado compleja para corregir sobre la marcha los errores o deficiencias que se observan.
- c. La evaluación inmediata, apenas concluye la situación de aprendizaje, facilita el perfeccionamiento del docente.

Sobre la base de estos supuestos, los autores mencionados idearon un procedimiento que consiste en filmar la actuación de un docente durante el desarrollo de una clase y analizar, conjuntamente con el interesado, su desenvolvimiento para destacar los puntos fuertes y los puntos débiles, con miras a su estímulo o a su corrección, según sea el caso.

Por ejemplo, una deficiencia que a menudo se observa en estos casos consiste en que el docente demuestra la tendencia a dirigirse únicamente a los alumnos más activos o mejor dotados. Por lo tanto, la indicación que se le imparte consiste en que haga participar a todo el grupo.

Según señalan M. Debesse y G. Mialaret: "La ventaja de un ciclo de aprendizaje como éste (prueba, análisis, nueva

prueba) está en que reproduce con bastante aproximación lo que un individuo utiliza espontáneamente para cualquier aprendizaje complejo". (37)

La técnica descrita constituye un ejemplo importante de la aplicación del proceso de realimentación. Cabe advertir que las observaciones que se realicen deben ser acompañadas de comentarios constructivos.

La técnica de **sensibilización**, como su nombre lo indica, consiste en hacer al participante más sensible (sensitivo-receptivo) hacia otros y hacerle ver cómo las circunstancias ambientales o determinadas características internas afectan, consciente o inconscientemente, la conducta de los individuos.

El propósito de la sensibilización es ayudar a que el docente logre un mayor conocimiento de cómo los seres humanos interactúan, tratando de sacar a la superficie las barreras ocultas que dificultan las relaciones humanas.

Hay diversos procedimientos para promover la sensibilización: visitas a lugares donde la gente se desenvuelve

37 . Maurice Debesse, Gastón Mialaret y otros. La formación de los enseñantes, Barcelona, Oikos-tau, S.A. ediciones, 1982, pág. 211.

en condiciones insatisfactorias; lecturas de artículos periodísticos en los que se describen problemas sociales; análisis de fotografías, proyección de películas, o cualquier otro medio que permita detectar condiciones que promueven la interacción o que, por el contrario, impiden las relaciones humanas satisfactorias.

Una experiencia de sensibilización se produce cada vez que la persona entra en contacto con una situación nueva o con un ambiente que no es su medio habitual. Tal ocurre, por ejemplo, cuando el docente se convierte en estudiante y analiza, desde otro punto de vista, las actuaciones de sus profesores. Puede darse el caso, en esta nueva situación, de que se queje de procedimientos y prácticas que él mismo acostumbra utilizar en su desempeño profesional.

2.7.5. Elaboración de los instrumentos de evaluación

La evaluación es un proceso permanente mediante el cual se conoce, se mide y se dan opiniones sobre las diversas circunstancias y elementos que intervienen en la planificación, organización y ejecución del acto docente, con el fin de revisar todos los aspectos del proceso y lograr una mayor eficiencia en el logro de los objetivos.

Según Norman E. Gronlund: "cabe definir a la evaluación como un proceso sistemático para determinar hasta qué

punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación".(38)

En esta definición hay dos aspectos sumamente importantes que conviene destacar. En primer lugar, se afirma que la evaluación implica un proceso sistemático, lo cual indica que se trata de una secuencia debidamente planificada y ejecutada, y no de hechos esporádicos surgidos al azar. En segundo lugar, se establece que la evaluación se basa en objetivos previamente determinados que se procura alcanzar a través de actividades claramente definidas.

La evaluación según sus propósitos puede ser: diagnóstica, sumativa o formativa. Para una mejor comprensión de estos aspectos es conveniente indicar sus características específicas por su diferenciación funcional:

- Evaluación diagnóstica: tiene dos propósitos esenciales: ubicar adecuadamente al estudiante al comienzo del proceso de enseñanza y aprendizaje o descubrir las causas subyacentes de las deficiencias de su aprendizaje durante el proceso.

38 .Norman E. Gronlund. Medición y evaluación de la enseñanza, México, Editorial Pax-México, 1978, pág.8.

- Evaluación sumativa: con esta denominación se indica el tipo de evaluación utilizado al finalizar un período de estudio, con fines de calificación, certificación, control del progreso o investigación de la eficacia de los aprendizajes.
- Evaluación formativa: su propósito no es calificar al estudiante, sino ayudarlo a él y al docente a concentrarse en la forma particular de aprendizaje que sea necesaria para avanzar hacia el dominio de lo que se quiere aprender.

A continuación se efectúan algunas indicaciones para el desarrollo de la evaluación diagnóstica que se aplica al grupo en la etapa inicial del proceso, llamada por algunos autores "conducta de entrada". Uno de los recursos que suele utilizarse en el nivel universitario es el "ego perfil", que consiste en que el estudiante describa los siguientes aspectos:

1. ¿Qué espera del curso? El estudiante debe explicar sus necesidades e intereses; así como los beneficios que espera recibir y la aplicación práctica que dará a los nuevos conocimientos.

2. ¿Qué espera del profesor? El estudiante debe explicar qué tipo de ayuda espera recibir del profesor para orientar su aprendizaje.

3. ¿Qué aporta el estudiante? Aquí el alumno debe explicar sus cualidades, aptitudes, destrezas, gustos y preferencias; así como los problemas que pueden afectar su desempeño.

El profesor, por su parte, puede complementar estas informaciones con la aplicación de pruebas psicométricas, datos de las hojas de vida, encuestas y observaciones; sin omitir el contacto directo con el grupo de estudiantes a través de entrevistas, discusiones, reuniones preliminares y pruebas de conocimientos.

Para la evaluación sumativa se emplean los exámenes, los trabajos de investigación, las exposiciones y las diversas tareas individuales o colectivas que se realizan durante el curso.

Es importante señalar que los cuestionarios que se utilizan para los exámenes escritos deben ser cuidadosamente preparados para que puedan servir de modelo a los docentes en servicio que toman cursos de perfeccionamiento y para los estudiantes que poco tiempo después habrán de ejercer la docencia. Hay ejercicios de muy variadas formas: verdadero o falso, selección múltiple, relación, llenar espacios y otros. No es nuestro propósito presentar aquí modelos de estas pruebas, pues para ello existen manuales que cumplen esta finalidad. Sólo queremos destacar la

necesidad de planificar cuidadosamente la organización de las pruebas; estructurar los ítemes de manera que permitan evaluar los objetivos esenciales y trazar una estrategia que permita constatar el aprendizaje.

La evaluación del logro en el nivel afectivo se logra mediante observación del comportamiento, a través de entrevistas y por medio de escalas de actitudes cuidadosamente estructuradas.

La evaluación formativa constituye un proceso que se apoya en el diagnóstico, la medición, la valoración y la realimentación. Por lo general se organizan programas correctivos tendientes a lograr modificaciones favorables en el comportamiento.

En la educación de adultos se emplean, además de la evaluación que realiza el profesor, la autoevaluación y la coevaluación, procedimientos que requieren la participación efectiva del estudiante.

2.7.6. Realización del acto docente

Todas las funciones administrativas relativas a la planificación y organización del acto docente, conducen al desarrollo de la "clase", como se denomina a la situación de aprendizaje que reúne con propósitos comunes,

al profesor (facilitador) con su grupo de estudiantes (participantes).

Así como diversos autores han realizado una sistematización del acto docente considerando cada uno de sus elementos, en la misma forma se han realizado también esquemas para la sistematización del desarrollo de la clase, partiendo del supuesto de que toda situación de aprendizaje tiene tres momentos esenciales: comienzo, cuerpo y cierre. (39)

El comienzo de la clase se compone a su vez, de dos elementos: motivación y enfoque. La motivación es la justificación de la actividad. Consiste en captar la atención del estudiante, a través de preguntas, análisis de situaciones y presentación de ejemplos que despierten expectativas y fomenten actitudes positivas hacia el aprendizaje. El enfoque consiste en dirigir la atención del estudiante hacia lo más importante, con el fin de ponerlo en situación de organizar selectivamente los conocimientos.

El cuerpo de la clase consta de cuatro partes: comunicación, análisis, síntesis y aplicación, que se describen a continuación.

39. Reynaldo Suárez Díaz. Op. cit., pág. 149.

- **Comunicación:** es el intercambio que se produce para presentar al grupo, en forma sistemática y organizada, el conjunto de conocimientos y habilidades que constituyen el motivo fundamental del estudio.

La comunicación es pluridireccional, pues va del profesor hacia los estudiantes; de los estudiantes hacia el profesor; y del grupo hacia el medio circundante para promover la interacción. Entre los recursos didácticos utilizados para desarrollar esta etapa, pueden mencionarse: exposición de hechos, datos y conceptos; lectura de documentos; análisis de textos; proyecciones; observación directa, encuestas y entrevistas; presentación de sociodramas y todos los medios que contribuyen a facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo como normas: la claridad, la brevedad y la aplicabilidad.

La civilización actual ha unido la comunicación escrita con las comunicaciones oral y auditiva, pero hay tanta abundancia de información y de estímulos que al hombre moderno le resulta, en determinadas ocasiones, sumamente difícil decidir qué es lo que realmente debe creer y aceptar.

La tarea educativa, ante esta situación, consiste en colaborar en la formación de seres críticos y creadores que, una vez recibida la imagen, concepto o afirmación,

sean capaces de analizarlos y reconstruirlos para comprender su verdadero significado, partiendo del principio de correspondencia con la realidad. Por ello, el proceso de comunicación entre el emisor (profesor-sociedad) y receptor (participante-grupo), debe basarse en los siguientes pasos:

- Percepción (ver, observar, oír, escuchar y sentir).
- Intuición (ponerse en contacto con la realidad, imaginar, analizar, experimentar, buscar nuevos caminos).
- Crítica (reflexionar, dudar, formularse preguntas, discernir).
- Creación (transformar, reconstruir, inventar, sintetizar).
- Expresión (reaccionar, asumir, asimilar, comunicar y participar).

Lo expuesto facilita la comprensión de las otras tres partes del cuerpo de la clase: análisis, síntesis y aplicación, cuyos propósitos esenciales, se sintetizan así:

- Análisis: promover la comprensión de significados mediante el estudio de los diversos elementos del problema. Los recursos didácticos empleados se apoyan en preguntas, observaciones, trabajos en grupo y discusiones.

- **Síntesis:** búsqueda de hechos y conocimientos nuevos a través de la formulación de conclusiones y recomendaciones. Presentación de un informe sobre el trabajo realizado.

- **Aplicación:** generalizar lo aprendido y llevarlo al campo concreto. Proveer situaciones susceptibles de aplicación de lo aprendido.

El cierre de la clase comprende tres aspectos: evaluación, realimentación y proyección. Esta fase es sumamente importante porque le ofrece, tanto al facilitador como a los participantes, la oportunidad de juzgar objetivamente los resultados del esfuerzo realizado, proporcionar información o capacitación adicional para subsanar las fallas detectadas; y preparase mental, emocional y físicamente para alcanzar nuevos objetivos. Los puntos esenciales del cierre de la clase o conclusión de la situación de aprendizaje, pueden resumirse así:

- **Evaluación:** consiste en verificar el nivel de consecución de los objetivos y constatar la validez del proceso seguido.
- **Realimentación:** tiene la finalidad de detectar las deficiencias y organizar programas correctivos.

- Proyección: comprende el proceso de abrir perspectivas, descubrir nuevos intereses y emprender nuevos aprendizajes.

Lo expuesto en relación con la organización y manejo de una situación de aprendizaje, significa que uno de los aspectos que mayormente contribuyen al logro de una enseñanza de calidad es la preparación sistemática y metódica de un plan de acción que articule, de modo racional, los diversos componentes de la tarea didáctica que se deba cumplir durante el desarrollo de la experiencia formativa, llámese ésta: clase, unidad temática o curso. Según asevera Pedro D. Lafourcade:

Ningún tipo o nivel de enseñanza que intente satisfacer del modo más adecuado los objetivos que se hayan señalado, podrá adquirir su máxima efectividad si se lo deja totalmente librado a la inspiración de las circunstancias o a la improvisación más o menos salvadora del momento. Podría afirmarse, con cierta seguridad, que el nivel de los rendimientos que logren los alumnos es una resultante directa del tipo de estrategia que se haya planeado y de los modos que se hayan seleccionado para llevarla a la práctica. (40)

La planificación, a su vez, debe conducir a una cuidadosa organización que comprende la coordinación de los esfuerzos con los recursos y la definición de las interrelaciones que permitan alcanzar los objetivos propuestos.

40. Pedro D. Lafourcade. Op. cit., pág. 23.

Según señala James Lynch: "La organización es de suma importancia para el desarrollo de la clase, ya que la eficacia de toda acción humana depende de las condiciones del ambiente físico y psicológico en el cual se realice". (41)

El ambiente físico se refiere al salón de clases y a los recursos que serán utilizados en la realización del acto docente; mientras que el ambiente psicológico se refiere al clima emocional del grupo y a su adecuada disposición para el trabajo.

Otro de los supuestos claves para el buen éxito de la actividad lo representa la capacidad del docente para guiar, orientar y conducir. En la ejecución de estas funciones directrices le corresponde al docente saber cuándo debe tomar decisiones, cuándo debe compartir esta responsabilidad con el grupo y cuándo debe delegar estas funciones de acuerdo con el tipo de actividad que se realice.

En la ejecución del quehacer universitario, el docente puede lograr excelentes resultados si pone en práctica los siguientes principios:

41. James Lynch. La formación docente, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1985, pág. 176.

- Hacer que las personas se sientan importantes.
- Reconocer las diferencias individuales.
- Proporcionar una guía oportuna, amable y adecuada.
- Consultar, escuchar opiniones y seguir sugerencias prácticas y atinadas que hagan los participantes.
- Procurar persuadir en forma amable.
- Evitar herir los sentimientos de los demás, tratar a todas las personas con respeto y simpatía.
- Reconocer, de manera oportuna, las contribuciones valiosas y los aspectos positivos del trabajo que realicen los participantes.

El control o evaluación del acto docente consiste en disponer de adecuados instrumentos que permitan conocer con cierto margen de precisión la discrepancia existente entre los objetivos propuestos, los esfuerzos realizados y los resultados obtenidos. Todo ello debe conducir a una rápida identificación de los factores alterantes de los niveles de calidad acordados y un inmediato accionar de los mecanismos encargados de corregir las deficiencias.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En esta parte del estudio se presenta la metodología utilizada para el desarrollo de la investigación. Comprende la descripción de los procedimientos metodológicos empleados, la organización de la Muestra, la operacionalización de las variables y la explicación de las técnicas e instrumentos utilizados para reunir y procesar la información.

3.1. Diseño metodológico

El diseño metodológico se apoya en el método descriptivo y en procedimientos de los métodos inductivo/deductivo y analítico/sintético. La investigación descriptiva utiliza la interpretación del significado e importancia de lo que se describe, la recolección y tabulación de los datos, la comparación y el contraste. Así como los aspectos fundamentales de medición, clasificación y evaluación.

El método descriptivo se desarrolló a través de tres etapas, como se indica a continuación:

- Primera etapa: Determinar cuál es la situación existente. En esta fase se efectuó un análisis de las condiciones actuales del problema investigado.
- Segunda etapa: Describir las condiciones deseables. En esta fase se efectuó la revisión biblio-

gráfica encaminada a determinar las metas que se consideran deseables.

- Tercera etapa: Explicar la forma como pueden ser alcanzadas las metas establecidas. A esta fase correspondió la presentación de la Propuesta que sirve de colofón al estudio.

Los procedimientos del método inductivo-deductivo utilizados en el presente estudio consistieron en la preparación y aplicación de reactivos que, en este caso, fueron las preguntas de las encuestas presentadas a los grupos que integran la Muestra.

Los procedimientos del método analítico-sintético empleados consistieron en dividir el problema en sus elementos constitutivos para analizarlos separadamente, y luego formar un todo armónico que permitiera obtener una visión global de la situación analizada.

3.2. Población y Muestra

El estudio se basa en una Muestra integrada por 80 profesores y 400 estudiantes, de la Universidad de Panamá, distribuidos en la siguiente forma:

Grupo 1: 40 profesores universitarios de tiempo completo, formados en el Programa de Postgrado en

Docencia Superior, y 200 de sus estudiantes.

Grupo 2: 40 profesores universitarios de tiempo completo, que no tienen estudios de Postgrado en Docencia Superior, y 200 de sus estudiantes.

El tipo de muestreo utilizado fue el aleatorio estratificado. Se dice que es aleatorio porque fue escogido al azar, según la Tabla de números aleatorios, de Bradford H. Austin; y estratificado, porque se escogieron profesores de tiempo completo de la Universidad de Panamá que han recibido Cursos de Postgrado en Docencia Superior; y otro grupo similar de docentes que no han recibido la mencionada capacitación.

Luego de haber formado aleatoriamente los dos grupos de profesores, se escogieron en la misma forma 200 estudiantes de cada uno de dichos grupos.

El Cuadro 2 indica la distribución de los profesores y estudiantes de la Universidad de Panamá que contestaron la encuesta, según Facultad y Formación Docente.

CUADRO 2

**PROFESORES Y ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMA
QUE CONTESTARON LA ENCUESTA, SEGUN FACULTAD
Y FORMACION DOCENTE**

FACULTAD	TOTAL		FORMACION DOCENTE	
	Profesores	Estudiantes	Con Dacencia Superior	Sin Dacencia Superior
TOTAL	80	400	40	40
Administración de Empresas y Contabilidad	10	53	5	5
Administración Pública	10	53	5	5
Arquitectura	4	15	2	2
Ciencias Agronecuarias	7	8	3	4
Ciencias Naturales y Exactas	10	53	5	5
Comunicación Social	8	43	4	4
Economía	6	33	3	3
Educación	10	53	5	5
Enfermería	6	43	3	3
Farmacia	3	23	2	1
Humanidades	6	23	3	3

FUENTE: Encuesta realizada por la autora en la Universidad de Panamá.

3.3. Descripción de las encuestas

Las encuestas fueron presentadas a dos grupos denominados Grupo 1 y Grupo 2. Cada grupo estuvo formado por dos Subgrupos, como se indica a continuación:

Composición del Grupo 1

- Subgrupo 1a. Integrado por 40 profesores universitarios de tiempo completo, formados en el Programa de Postgrado en Docencia Superior.
- Subgrupo 1b. Formado por 200 estudiantes que reciben clases de profesores que han asistido a Cursos de Postgrado en Docencia Superior.

Composición del Grupo 2

- Subgrupo 2a. Integrado por 40 profesores universitarios de tiempo completo, que no han asistido a Cursos de Postgrado en Docencia Superior.
- Subgrupo 2b. Formado por 200 estudiantes que reciben clases de profesores que no han recibido capacitación específica en Cursos de Postgrado en Docencia Superior.

Cada grupo de encuestas consta de dos partes como se indica a continuación:

- Variable 1:

Valoración del esfuerzo realizado por el profesor para estimular el logro de habilidades y destrezas.

Indicadores:

- Comprensión de los aspectos básicos del Curso.
- Investigación de problemas.
- Manejo de técnicas de trabajo individual.
- Capacidad de análisis.
- Actividad creadora.
- Técnicas de grupo.
- Estímulos para alcanzar altos niveles de rendimiento.

- Variable 2:

Valoración del desempeño del docente en la conducción de la situación de aprendizaje.

Indicadores:

- Cualidades personales.
- Formulación de objetivos y actividades.
- Motivación.
- Orientación del aprendizaje.
- Estrategia metodológica.
- Evaluación de los aprendizajes

La operacionalización de las variables se realiza de acuerdo con la escala valorativa que se describe en la Tabla 1.

Como puede observarse en el modelo indicado, se califica en la escala de 5 a 1, donde los valores positivos son aquellos que se catalogan como: Muy Satisfactorios (cinco puntos) y Satisfactorios (cuatro puntos); y los valores negativos son los catalogados como: Apenas aceptables (tres puntos), Deficientes (dos puntos) y Muy deficientes (un punto).

La Media (\bar{X}) obtenida por cada uno de los grupos que contestaron la encuesta es la base para establecer las comparaciones pertinentes.

3.4. Técnicas e instrumentos

Las técnicas utilizadas para el desarrollo de la investigación consistieron en: investigación documental, trabajo de campo y procedimientos estadísticos. A continuación se explican estos aspectos:

TABLA 1
ESCALA VALORATIVA

Concepto	Puntos	Descripción
Muy Satisfactorio	5	Total adecuación del aspecto observado a los niveles de calidad deseables en la educación superior.
Satisfactorio	4	Bastante adecuación del aspecto observado a los niveles de calidad deseables en la educación superior.
Apenas Aceptable	3	Hay aspectos buenos, pero se observan muchas deficiencias que deben ser superadas.
Deficiente	2	Hay escasa relación entre el desarrollo del aspecto observado y las normas pedagógicas deseables.
Muy Deficiente	1	Hay un descuido casi total de los principios pedagógicos deseables.

FUENTE: Diseñada por la autora.

- Investigación documental:

Consistió en la revisión de la literatura. Constituyó un recurso sumamente valioso para estructurar el capítulo referente a las generalidades de la investigación; así como para el desarrollo del marco teórico y la organización de la Propuesta.

- Trabajo de campo:

Consistió en la observación indirecta y la aplicación de encuestas a profesores y estudiantes. El proceso de validación de las encuestas, consistió en los pasos que se explican a continuación:

- a. Se utilizaron modelos propuestos por el doctor Reynaldo Suárez Díaz, en su obra La Educación (Apéndice III "Evaluación del desempeño del profesor", pág. 117).
- b. Los cuestionarios fueron sometidos al juicio de expertos.
- c. Se efectuaron cinco aplicaciones de prueba de cada encuesta, para realizar los ajustes correspondien-

tes.

En los Anexos 2 y 3 se presentan los formularios utilizados para las encuestas.

- Procedimientos estadísticos

Los procedimientos estadísticos utilizados fueron: la Media (X), la Desviación estándar y la Prueba de significación representada por la t de Student.

La Media aritmética (X) es una medida de tendencia central que se obtiene dividiendo la suma de los puntos por el número de casos. Cuando los datos se hallan agrupados la fórmula es:

$$\bar{X} = \frac{\sum (f) \cdot Xm}{N}$$

Donde:

\bar{X} = Media de los puntos

Σ = Sigma (suma de)

f = Frecuencia

X_m = Punto medio de intervalo

N = Número de casos.

La Desviación estándar es una medida de dispersión desde la Media y sirve para confirmar la validez de la prueba. Cuando los puntos se hallan ordenados en forma de datos agrupados, la fórmula es:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\Sigma (f) (\bar{X} - X)^2}{N - 1}}$$

Donde:

σ = Desviación estándar

\bar{X} = Media de los puntos

X = Puntos

f = Frecuencia

N = Número de casos

La Prueba de significación, representada por la t de Student establece la diferencia entre dos Medias a través de un valor numérico. Cuando se consulta la tabla estadística apropiada (Anexo 1), esta medida indica un nivel de confianza para el rechazo de la hipótesis nula. Si la significación de la diferencia supera el 5% del nivel de confianza es válido concluir que las fluctuaciones del azar, en las estimaciones, pueden tenerse en cuenta en 5 de cada 100 casos.

La fórmula de la t de Student, es la siguiente:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{n_1(\sigma_1)^2 + n_2(\sigma_2)^2}{n_1 + n_2 - 2}}}$$

Donde

t = t de Student

\bar{X}_1 = Media del Grupo 1 (con Postgrado de Docencia Superior)

\bar{X}_2 = Media del Grupo 2 (sin Postgrado de Docencia Superior)

σ_1 = Desviación estándar del Grupo 1

σ_2 = Desviación estándar del Grupo 2

n_1 = Número de puntos del Grupo 1

n_2 = Número de puntos del Grupo 2

CAPITULO 4
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo se presentan y analizan los resultados de la aplicación de las encuestas a 80 profesores y 400 estudiantes de la Universidad de Panamá, para conocer sus opiniones en relación con el desempeño docente del Subgrupo 1a, integrado por 40 profesores universitarios de tiempo completo, formados en el Programa de Postgrado en Docencia Superior; y con el desempeño docente del Subgrupo 2a, integrado por 40 profesores universitarios de tiempo completo, que no han recibido la capacitación mencionada.

La presentación de los resultados comprende los siguientes pasos:

- Organización de los datos.
- Obtención de la Media (\bar{X}).
- Cálculo de la Desviación estándar (σ).
- Prueba de Significación (t de Student).
- Contraste de hipótesis entre el Grupo 1 y el Grupo 2.

A continuación se desarrollan los puntos enunciados.

4.1. Organización de los datos

El primer paso para el análisis de los datos consiste en presentar los grupos y subgrupos que integraron la

Muestra utilizada.

La presentación de la organización de los datos referentes a los resultados de las encuestas, sigue el orden enunciado. Primero se presentan los datos organizados en forma de Tabla de Frecuencias, para realizar, posteriormente, el cálculo de la Media, la Desviación estándar y la t de Student.

4.1.1. Subgrupo 1a (Profesores que han asistido al Curso de Postgrado en Docencia Superior)

Los 40 profesores que han asistido a Cursos de Postgrado en Docencia Superior registraron en total, al contestar la encuesta, los puntos que se indican en el Cuadro 3.

CUADRO 3
RESULTADOS ALCANZADOS POR EL SUBGRUPO 1a

Puntos	f
181 - 185	6
176 - 180	14
171 - 175	12
166 - 170	8
Total	N=40

FUENTE: Encuesta aplicada por la autora.

4.1.2. Subgrupo 1b (Estudiantes que asisten a clases de profesores con capacitación específica en Docencia Superior)

Los 200 estudiantes del Subgrupo 1b, alcanzaron los resultados que se indican en el Cuadro 4.

CUADRO 4
RESULTADOS ALCANZADOS POR EL SUBGRUPO 1b

Puntos	f
171 - 175	30
166 - 170	44
161 - 165	48
156 - 160	45
151 - 155	10
146 - 150	11
141 - 145	12
Total	N=200

FUENTE: Encuesta aplicada por la autora.

4.1.3. Subgrupo 2a (Profesores que no han asistido a Cursos de Postgrado en Docencia Superior)

Los 40 profesores que no han recibido capacitación específica en Docencia Superior registraron, al contestar la encuesta, los puntos que se indican en el Cuadro 5.

CUADRO 5

RESULTADOS ALCANZADOS POR EL SUBGRUPO 2a

Puntos	f
181 - 185	1
176 - 180	2
171 - 175	3
166 - 170	28
161 - 165	6
Total	N=40

FUENTE: Encuesta aplicada por la autora.

4.1.4. Subgrupo 2b (Estudiantes que asisten a clases de profesores que no han recibido capacitación específica en Docencia Superior)

Los 200 estudiantes del Subgrupo 2b, obtuvieron, al contestar la encuesta, los resultados que se indican en el Cuadro 6.

CUADRO 6
RESULTADOS ALCANZADOS POR EL SUBGRUPO 2b

Puntos	f
166 - 170	10
161 - 165	14
156 - 160	38
151 - 155	36
146 - 150	57
141 - 145	23
136 - 140	16
131 - 135	4
126 - 130	2
Total	N=200

FUENTE: Encuesta aplicada por la autora.

El paso siguiente, en el desarrollo de la investigación, consiste en calcular la Media (\bar{X}) de los puntos alcanzados por los diversos subgrupos que integran la Muestra, lo que permite obtener un nuevo elemento de juicio

en la comparación del nivel de efectividad de la actuación docente de 40 profesores con Postgrado en Docencia Superior, y de 40 profesores que no han recibido esa capacitación específica.

4.2. Media de los puntos obtenidos por el Subgrupo 1a (Profesores con Postgrado en Docencia Superior)

La obtención de la Media (\bar{X}) se basa en la Tabla de Frecuencias presentada en páginas anteriores. Esta información conduce a los resultados que se indican en el Cuadro 7.

CUADRO 7

MEDIA DE LOS PUNTOS OBTENIDOS POR EL SUBGRUPO 1a

Puntos	f	Xm	(f) Xm
181 - 185	6	183	1,098
176 - 180	14	178	2,492
171 - 175	12	173	2,076
166 - 170	8	168	1,344
Total	N=40		(f)Xm=7,010

$$\bar{X} = \frac{\sum (f) X_m}{N}$$

$$\bar{X} = \frac{7010}{40}$$

$$\bar{X} = 175$$

FUENTE: Investigación realizada por la autora.

La ecuación que antecede demuestra que la Media de los puntos obtenidos por el Subgrupo 1a es 175, lo cual establece una base para efectuar comparaciones con los resultados alcanzados por los otros subgrupos.

4.3. Media de los puntos obtenidos por el Subgrupo 1b (Estudiantes que asisten a clases de profesores con Postgrado en Docencia Superior)

La Media alcanzada por los integrantes del Subgrupo 1b, se indica en el Cuadro 8.

CUADRO 8

MEDIA DE LOS PUNTOS OBTENIDOS POR EL SUBGRUPO 1b

Puntos	f	Xm	(f) Xm
171 - 175	30	173	5,190
166 - 170	44	168	7,392
161 - 165	48	163	7,824
156 - 160	45	158	7,110
151 - 155	10	153	1,530
146 - 150	11	148	1,628
141 - 145	12	143	1,716
Total	N=200		(f)Xm=32,390

$$\bar{X} = \frac{32390}{200}$$

$$\bar{X} = 162$$

FUENTE: Investigación realizada por la autora.

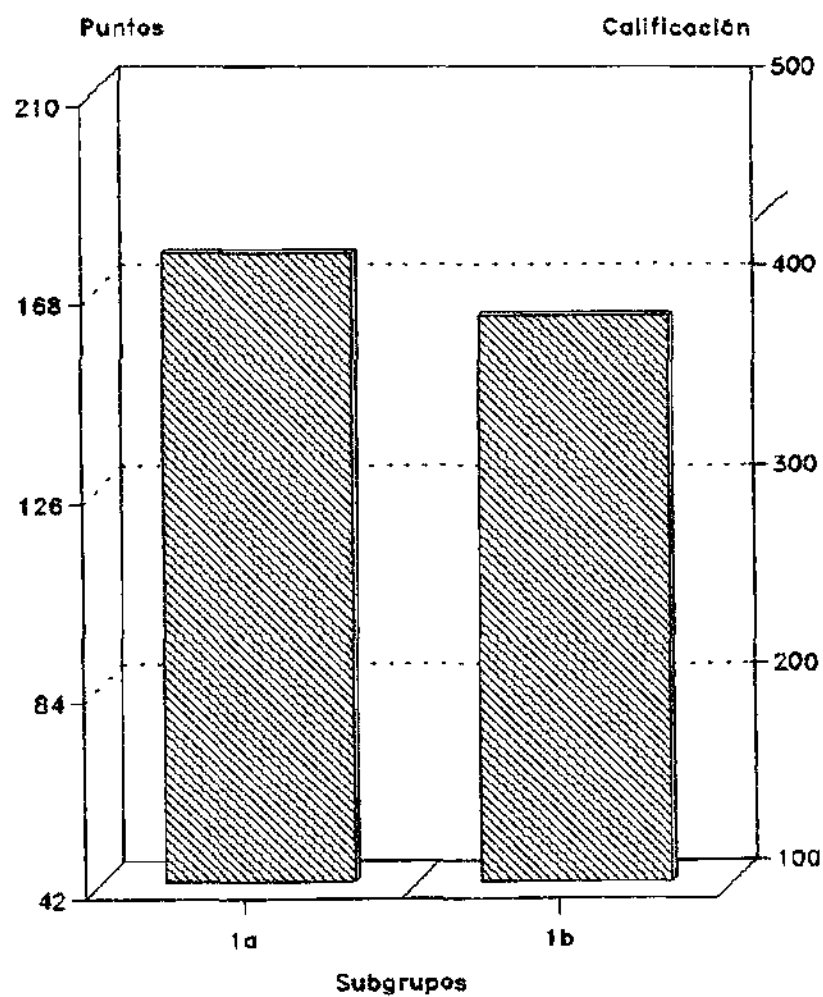
La autoevaluación efectuada por los profesores con Postgrado en Docencia Superior (Subgrupo 1a) produjo una Media de 175, y la efectuada por sus estudiantes (Subgrupo 1b) produjo una Media de 162. La comparación entre ambos resultados se observa en la Gráfica 1.

Para transformar los puntos obtenidos en la Media en calificaciones, según la escala valorativa utilizada en la encuesta hay que emplear la Tabla de Calificaciones que se presenta en la Tabla 2.

La estructura de la Tabla de Calificaciones aludida se debe a que la mayor cantidad de puntos que se puede acumular en la encuesta, que consta de 42 ítemes, es 210 puntos; mientras que la menor cantidad es 42, ya que cada ítem se califica en la escala de 5 a 1.

Realizadas estas operaciones, se encuentra que la evaluación sumativa permite otorgar a la acción docente de los profesores que integran el Subgrupo 1a, una calificación de 4.2 que equivale a Satisfactorio. También se observa que la evaluación realizada por el Subgrupo 1b otorga una calificación de 3.8, que también equivale a Satisfactorio.

GRAFICA 1
MEDIAS DE LOS SUBGRUPOS 1a Y 1b



FUENTE: Investigación realizada por la autora.

TABLA 2

TABLA DE CALIFICACIONES

Puntos	Calificaciones	Clasificación
210	5.0	Muy Satisfactorio
208	5.0	" "
206	4.9	" "
204	4.9	" "
202	4.8	" "
200	4.8	" "
198	4.7	" "
196	4.7	" "
194	4.6	" "
192	4.6	" "
190	4.5	Satisfactorio
188	4.5	" "
186	4.4	" "
184	4.4	" "
182	4.3	" "
178	4.2	" "
176	4.2	" "
174	4.1	" "
172	4.1	" "
170	4.0	" "
168	4.0	" "
166	3.9	" "
164	3.9	" "
162	3.8	" "
160	3.8	" "
158	3.7	" "
156	3.7	" "
154	3.6	" "
152	3.6	" "
150	3.5	Apenas aceptable
148	3.5	" "

Fuente: Preparada por la autora.

4.4. Media de los Puntos obtenidos por el Subgrupo 2a (Profesores sin Postgrado en Docencia Superior)

La media de los puntos obtenidos por los integrantes del Subgrupo 2a, se indica en el Cuadro 9.

CUADRO 9

MEDIA DE LOS PUNTOS OBTENIDOS POR EL SUBGRUPO 2a

Puntos	f	Xm	(f) Xm
181 - 185	1	183	183
176 - 180	2	178	356
171 - 175	3	173	519
166 - 170	28	168	4,704
161 - 165	6	163	948
Total	N=40		(f)Xm=6,740

$$\bar{X} = \frac{6740}{40}$$

$$\bar{X} = 168$$

FUENTE: Investigación realizada por la autora.

La Media de los puntos obtenidos por el Subgrupo 2a (Profesores que no han asistido al Curso de Postgrado en Docencia Superior), es de 168 que, según la escala valorativa utilizada, corresponde a la calificación de 4, o sea, "Satisfactorio". Debe advertirse que la Media de este Subgrupo es inferior a la obtenida por el Subgrupo 1a.

4.5. Media de los Puntos obtenidos por el Subgrupo 2b

(Estudiantes que asisten a Cursos de Profesores sin capacitación en Docencia Superior)

La Media de los puntos obtenidos por el Subgrupo 2b se presenta en el Cuadro 10.

CUADRO 10

MEDIA DE LOS PUNTOS OBTENIDOS POR EL SUBGRUPO 2b

Puntos	f	X _m	(f) X _m
166 - 170	10	168	1,680
161 - 165	14	163	2,282
156 - 160	38	158	6,004
151 - 155	36	153	5,508
146 - 150	57	148	8,436
141 - 145	23	143	3,289
136 - 140	16	138	2,208
131 - 135	4	133	532
126 - 130	2	128	256
Total	N=200		(f)X _m =30,195

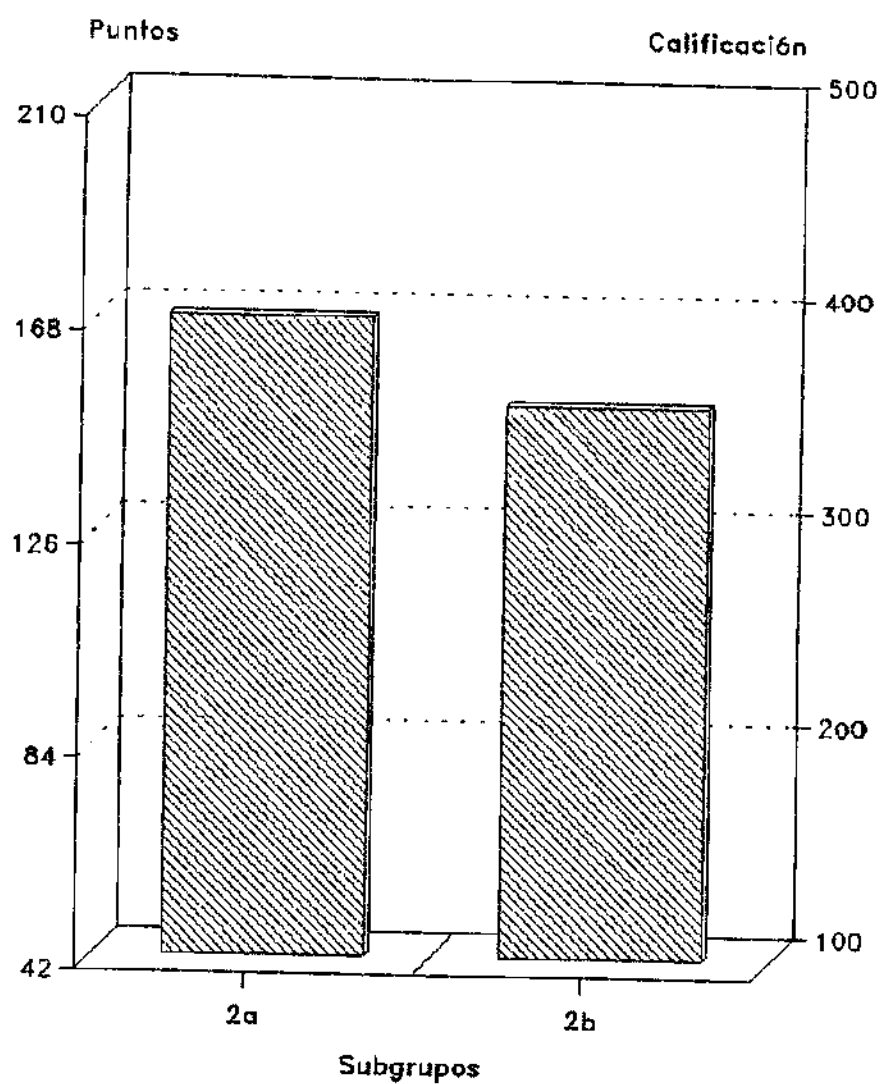
$$\bar{X} = \frac{30195}{200}$$

$$\bar{X} = 151$$

FUENTE: Investigación realizada por la autora

La Media del Subgrupo 2b es 151, o sea, que está 17 puntos por debajo de la Media obtenida por el Subgrupo 2a. Sin embargo, ambos puntos corresponden a la categoría Satisfactorio. Estos resultados se plasman en la Gráfica 2.

GRÁFICA 2
MEDIAS DE LOS SUBGRUPOS 2a Y 2b



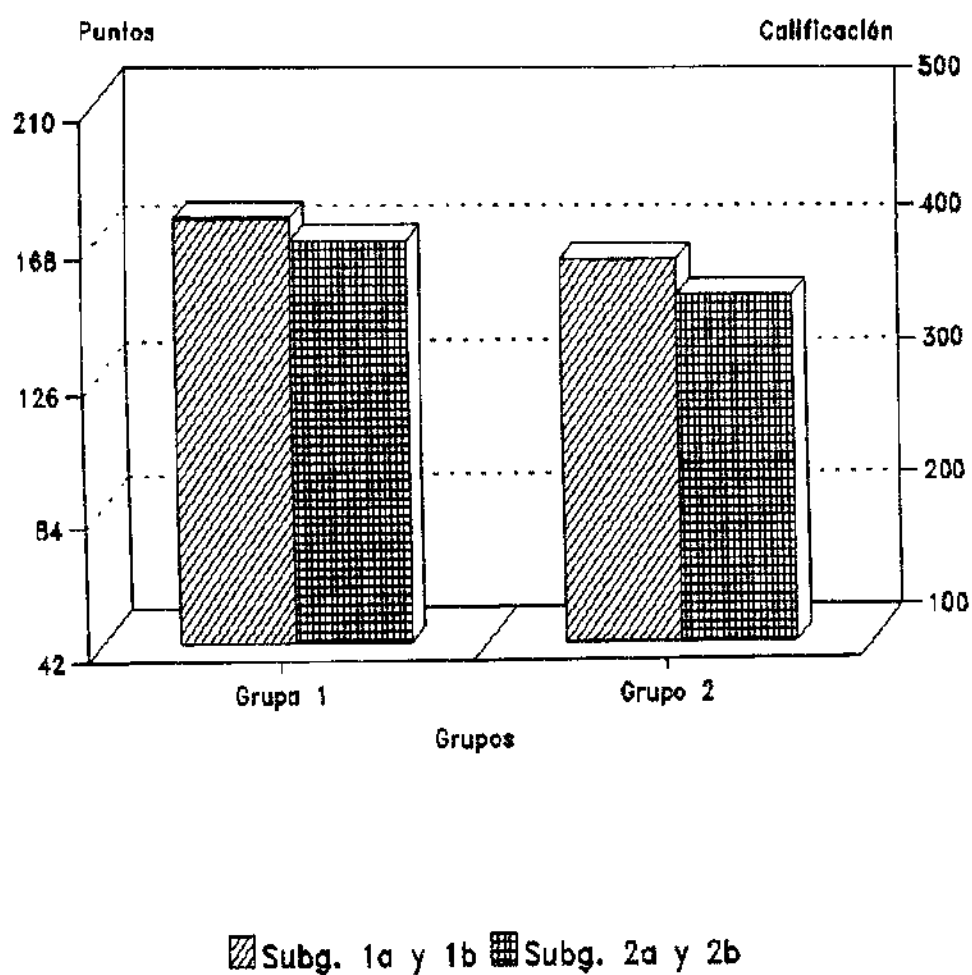
FUENTE: Investigación realizada por la autora.

La Gráfica 3 presenta la comparación entre las Medias obtenidas por el Grupo 1 (formado por los Subgrupos 1a y 1b) y el Grupo 2 (integrado por los Subgrupos 2a y 2b). Allí se establece estadísticamente el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna, cuya forma literal es la siguiente: El grupo de profesores universitarios que ha participado en el Programa de Docencia Superior tendrá una Media (\bar{X}) mayor en los puntos de la encuesta, que el grupo de profesores que no ha participado en el mencionado Programa.

Los resultados de esta parte de la investigación demuestran que, según las respuestas dadas a las encuestas, la capacitación recibida en los Cursos de Postgrado de Docencia Superior ejerce influencia positiva en el desempeño de los educadores, y que estos cambios favorables son detectados por los estudiantes que participan en sus clases.

Para confirmar las conclusiones que se derivan del análisis de la Media, se realizan a continuación otros cálculos estadísticos como: la Desviación Estándar, la t de Student y la distribución porcentual de los resultados de la encuesta.

GRÁFICA 3
COMPARACION ENTRE LAS MEDIAS OBTENIDAS
POR LOS GRUPOS 1 Y 2



FUENTE: Investigación realizada por la autora.

4.6. Desviación Estándar

La desviación estándar del Subgrupo 1a es:

$$\sigma = \sqrt{\frac{256}{39}}$$

$$\sigma = 2.56$$

La desviación estándar del Subgrupo 1b se formula así:

$$\sigma = \sqrt{\frac{1392}{199}}$$

$$\sigma = 2.64$$

La desviación estándar del Subgrupo 2a es la siguiente:

$$\sigma = \sqrt{\frac{312}{39}}$$

$$\sigma = 2.83$$

La desviación estándar del Subgrupo 2b se establece así:

$$\sigma = \sqrt{\frac{1415}{199}}$$

$$\sigma = 2.66$$

Estos cálculos, además de confirmar la validez de los resultados de la Media, sirven para desarrollar la prueba de significación en el contraste de hipótesis.

4.7. Prueba de significación

Para la prueba de significación se utilizó la t de Student, cuya fórmula se describió en la página 110 del tercer capítulo.

El contraste de hipótesis entre el Subgrupo 1a y el Subgrupo 2a requirió la siguiente ecuación, cuyo resultado se ofrece en la Gráfica 4.

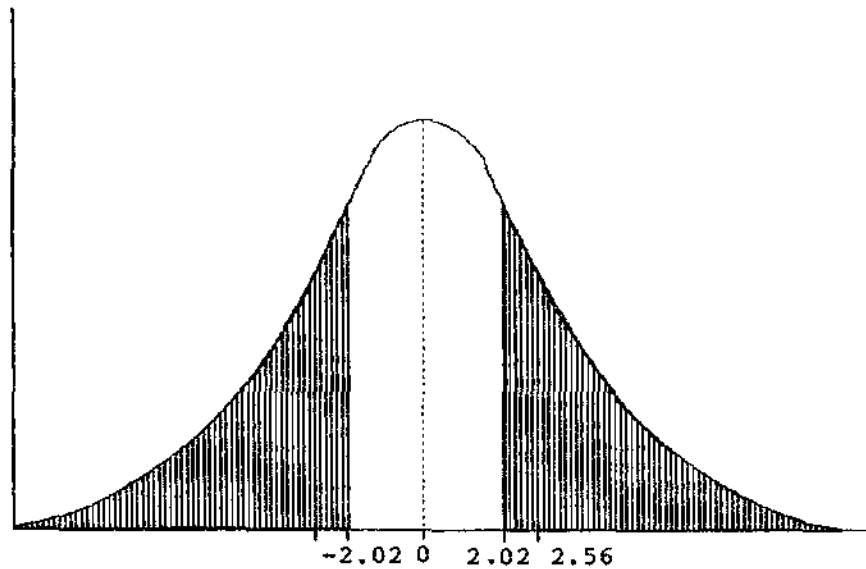
$$t = \frac{175 - 168}{\sqrt{\frac{40(2.56)^2 + 40(2.83)^2}{40 + 40 - 2}}}$$

$$t = \frac{7}{2.73}$$

$$t = 2.56$$

Dado que el valor de t calculado (2.56) es mayor que el valor de t tabulado (2.02), se asume que existe diferencia significativa entre las dos muestras, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna.

GRÁFICA 4
CONTRASTE DE HIPÓTESIS ENTRE EL SUBGRUPO 1a
Y EL SUBGRUPO 2a



t calculado > t tabulado en 20, con 39 grados de libertad
y 5 % de significación.

FUENTE: Preparada por la autora.

El contraste de hipótesis entre el Subgrupo 1b y el Subgrupo 2b se indica en la Gráfica 5. Los resultados obtenidos permiten rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

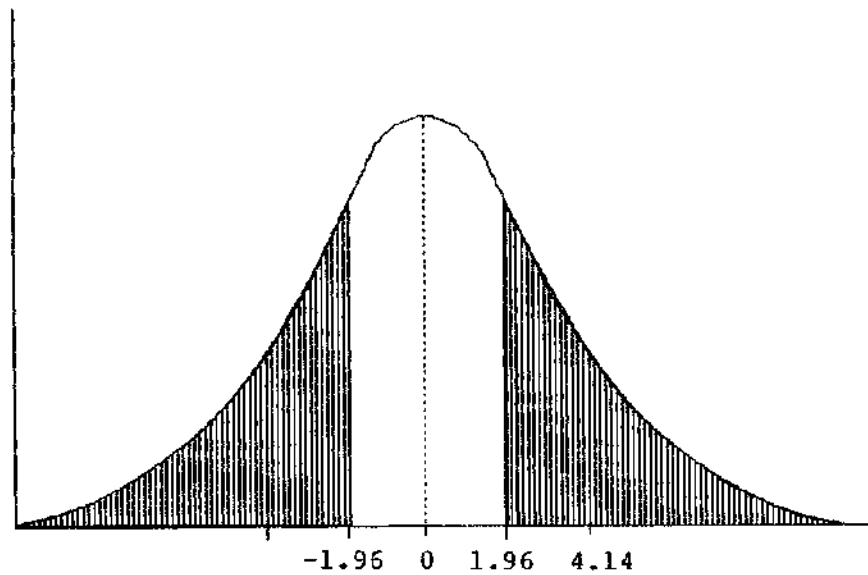
$$t = \frac{162 - 151}{\sqrt{\frac{200(2.64)^2 + 200(2.66)^2}{200 + 200 - 2}}}$$

$$t = \frac{11}{2.66}$$

$$t = 4.14$$

Dado que el valor de t calculado (4.14) es mayor que el valor de t tabulado (1.96), se asume que existe diferencia significativa entre las dos muestras, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna.

GRÁFICA 5
CONTRASTE DE HIPÓTESIS ENTRE EL SUBGRUPO 1b
Y EL SUBGRUPO 2b



t calculado $>$ t tabulado en 20, con 199 grados de libertad
y 5 % de significación.

FUENTE: Preparada por la autora.

4.8. Distribución porcentual de los resultados de la encuesta

La distribución porcentual de los resultados de las encuestas permite efectuar una comparación global de la valoración realizada por el Grupo 1 (con Postgrado en Docencia Superior) y por el Grupo 2 (sin Postgrado en Docencia Superior).

Los resultados generales indican que, en los aspectos positivos (Muy satisfactorio y Satisfactorio), los resultados alcanzados por el Grupo 1 superan a los obtenidos por el Grupo 2, como se indica a continuación.

- Valoración efectuada por el Grupo 1 (con Postgrado en Docencia Superior)

a. Muy satisfactorio.....	12.5%
b. Satisfactorio.....	65.5%
c. Apenas aceptable.....	22.0%

- Valoración realizada por el Grupo 2 (sin Postgrado en Docencia Superior)

a. Muy satisfactorio.....	3.8%
b. Satisfactorio.....	60.2%
c. Apenas aceptable.....	36.0%

El Cuadro 11 presenta la distribución porcentual correspondientes al Grupo 1; mientras que el Cuadro 12 ofrece las correspondientes al Grupo 2.

CUADRO 11
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS RESPUESTAS
DADAS A LA ENCUESTA POR EL GRUPO 1
(PROFESORES Y ESTUDIANTES)

ESCALA:

- 5 = Muy satisfactorio
- 4 = Satisfactorio
- 3 = Apenas aceptable
- 2 = Deficiente
- 1 = Muy deficiente

PRIMERA PARTE

1. ¿Cómo valora el esfuerzo realizado por el profesor para que el estudiante alcance los siguientes logros?

Logros	Calificación				
	5	4	3	2	1
1. Clara comprensión de los aspectos básicos del Curso.	5.0	80.0	15.0	-	-
2. Comprensión del significado del Curso, dentro de la Carrera Profesional.	5.0	80.0	15.0	-	-
3. Idoneidad en la metodología de la investigación de problemas típicos del Curso.	0	65.0	35.0	-	-
4. Aumento en la habilidad en el sanejo de técnicas de trabajo individual.	10.0	65.0	25.0	-	-
5. Aumento en la capacidad para analizar críticamente los problemas planteados en el Curso.	15.0	65.0	20.0	-	-
6. Capacidad para aportar nuevos elementos de juicio en la búsqueda de soluciones.	10.0	60.0	30.0	-	-

Logros	Calificación				
	5	4	3	2	1
7. Estímulos para el aprendizaje debido al clima de trabajo.	5.0	60.0	35.0	-	-
8. Aumento en la habilidad para participar en técnicas grupales.	5.0	60.0	35.0	-	-
9. Asesoramiento oportuno para resolver dificultades de aprendizaje.	5.0	60.0	35.0	-	-
10. Aporte de material de apoyo para realizar el trabajo del Curso.	10.0	10.0	20.0	-	-
11. Oportunidad para plantearle consultas.	10.0	60.0	30.0	-	-
12. Estímulos para alcanzar altos niveles de rendimiento.	5.0	65.0	30.0	-	-
13. Adecuada distribución del tiempo para el desarrollo.	0	65.0	35.0	-	-
TOTAL	85.0	855.0	370.0	-	-
PORCENTAJE	6.5	65.3	28.2	-	-

SEGUNDA PARTE

II. ¿Cómo valora el desempeño del profesor en los siguientes aspectos?

Desempeño docente	Calificación				
	5	4	3	2	1
1. Cualidades personales					
a. Apariencia personal	60.0	40.0	0	-	-
b. Responsabilidad	10.0	80.0	10.0	-	-
c. Equidad	20.0	70.0	10.0	-	-
ch. Afabilidad	5.0	55.0	40.0	-	-
d. Simpatía	5.0	55.0	40.0	-	-

Desempeño docente	Calificación				
	5	4	3	2	1
e. Sentido del humor.	5.0	55.0	40.0	-	-
f. Optimismo.	10.0	50.0	40.0	-	-
2. Organización del Curso					
a. Presentación desde el inicio del Curso de un programa completo de la asignatura.	40.0	60.0	0	-	-
b. Presentación de suficiente bibliografía y elementos de consulta.	0	40.0	60.0	-	-
c. Formulación de objetivos generales y específicos del Curso.	20.0	60.0	20.0	-	-
ch. Organización de actividades tendientes a la consecución de los objetivos.	20.0	60.0	20.0	-	-
3. Motivación para la enseñanza-aprendizaje					
a. Grado de interés del profesor por su cátedra.	10.0	60.0	30.0	-	-
b. Grado en que logra transmitir ese interés a los estudiantes.	10.0	60.0	30.0	-	-
c. Énfasis que pone el profesor en la importancia del tema.	20.0	60.0	20.0	-	-
ch. Aplicación práctica de sus enseñanzas.	40.0	60.0	0	-	-
d. Grado de importancia que concede a las intervenciones de los estudiantes.	20.0	60.0	20.0	-	-
4. Orientación del aprendizaje					
a. Dominio de los temas que expone.	20.0	50.0	30.0	-	-
b. Nivel de actualización en los temas de su especialidad.	30.0	60.0	10.0	-	-

Desempeño docente	Calificación				
	5	4	3	2	1
c. Forma en que promueve y resuelve las consultas.	20.0	60.0	20.0	-	-
ch. Forma como destaca las ideas principales.	20.0	60.0	20.0	-	-
d. Presentación de ejemplos para ilustrar determinados aspectos.	10.0	60.0	30.0	-	-
e. Forma como recurre oportunamente a la realimentación.	20.0	60.0	20.0	-	-
5. Estrategia metodológica					
a. Nivel de participación de los estudiantes.	20.0	80.0	0	-	-
b. Adecuación de los procedimientos didácticos empleados.	10.0	40.0	50.0	-	-
c. Control del orden y la disciplina indispensables para el aprovechamiento de la clase.	50.0	50.0	0	-	-
6. Evaluación de los aprendizajes					
a. Nivel de conocimiento que posee el grupo de la forma como se evaluará el aprendizaje.	20.0	20.0	60.0	-	-
b. Nivel de objetividad de las evaluaciones que realiza el profesor.	10.0	60.0	20.0	-	-
c. Grado de congruencia entre los objetivos operacionales y los ítemes utilizados en las pruebas.	0	60.0	40.0	-	-
ch. Grado de congruencia entre los objetivos del Curso y los logros obtenidos.	0	60.0	40.0	-	-
TOTAL	535.0	2,400.0	720.0	-	-
PORCENTAJE	10.6	65.7	19.7	-	-
PORCENTAJE TOTAL	12.5	65.5	22.0	-	-

FUENTE: Investigación realizada por la autora.

CUADRO 12
DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LAS RESPUESTAS
DADAS A LA ENCUESTA POR EL GRUPO 2
(PROFESORES Y ESTUDIANTES)

ESCALA:

- 5 = Muy satisfactorio
- 4 = Satisfactorio
- 3 = Apenas aceptable
- 2 = Deficiente
- 1 = Muy deficiente

PRIMERA PARTE

- I. ¿Cómo valora el esfuerzo realizado por el profesor para que el estudiante alcance los siguientes logros?

Logros	Calificación				
	5	4	3	2	1
1. Clara comprensión de los aspectos básicos del Curso.	2.8	75.0	23.8	-	-
2. Comprensión del significado del Curso, dentro de la Carrera Profesional.	2.0	75.0	23.0	-	-
3. Idoneidad en la metodología de la investigación de problemas típicos del Curso.	2.8	68.0	38.8	-	-
4. Aumento en la habilidad en el manejo de técnicas de trabajo individual.	4.8	68.0	36.0	-	-
5. Aumento en la capacidad para analizar críticamente los problemas planteados en el Curso.	0	60.0	48.0	-	-
6. Capacidad para aportar nuevos elementos de juicio en la búsqueda de soluciones.	8	68.0	48.8	-	-

Logros	Calificación				
	5	4	3	2	1
7. Estímulos para el aprendizaje debido al clima de trabajo.	2.8	78.8	28.8	-	-
8. Aumento de la habilidad para participar en técnicas grupales.	2.0	60.0	38.0	-	-
9. Asesoramiento oportuno para resolver dificultades de aprendizaje.	2.8	60.0	38.8	-	-
10. Aporte de material de apoyo para realizar el trabajo del Curso.	8	68.8	48.8	-	-
11. Oportunidad para plantearle consultas.	20.0	58.0	38.0	-	-
12. Estímulos para alcanzar altos niveles de rendimiento.	4.8	60.8	36.0	-	-
13. Adecuada distribución del tiempo para el desarrollo.	2.0	60.0	38.0	-	-
TOTAL	42.8	419.0	448.0	-	-
PORCENTAJE	3.2	62.3	34.5	-	-

SEGUNDA PARTE

II. ¿Cómo valora el desempeño del profesor en los siguientes aspectos?

Desempeño docente	Calificación				
	5	4	3	2	1
1. Cualidades personales					
a. Apariencia personal	30.0	70.8	0	-	-
b. Responsabilidad	10.0	80.0	10.0	-	-
c. Equidad	20.0	80.0	0	-	-
ch. Afabilidad	10.0	78.0	20.0	-	-
d. Simpatía	8.0	68.8	32.0	-	-

Desempeño docente	Calificación				
	5	4	3	2	1
e. Sentido del humor.	5.0	60.0	35.0	-	-
f. Optimismo.	10.0	60.0	30.0	-	-
2. Organización del Curso					
a. Presentación desde el inicio del Curso de un programa completo de la asignatura.	0	60.0	40	-	-
b. Presentación de suficiente bibliografía y elementos de consulta.	0	35.0	65.0	-	-
c. Formulación de objetivos generales y espe- cíficos del Curso.	0	60.0	40.0	-	-
ch. Organización de actividades tendientes a la consecución de los objetivos.	10.0	60.0	30.0	-	-
3. Motivación para la enseñanza-aprendizaje					
a. Grado de interés del profesor por su cáte- dra.	10.0	60.0	30.0	-	-
b. Grado en que logra transmitir ese interés a los estudiantes.	5.0	70.0	25.0	-	-
c. Énfasis que pone el profesor en la impor- tancia del tema.	10.0	50.0	40.0	-	-
ch. Aplicación práctica de sus enseñanzas.	20.0	60.0	20.0	-	-
d. Grado de importancia que concede a las intervenciones de los estudiantes.	0	70.0	30.0	-	-
4. Orientación del aprendizaje					
a. Dominio de los temas que expone.	0	75.0	25.0	-	-
b. Nivel de actualización en los temas de su especialidad.	0	70.0	30.0	-	-

Desempeño docente	Calificación				
	5	4	3	2	1
c. Forma en que promueve y resuelve las consultas.	0	70.0	30.0	-	-
ch. Forma como destaca las ideas principales.	0	65.0	35.0	-	-
d. Presentación de ejemplos para ilustrar determinados aspectos.	0	45.0	55.0	-	-
e. Forma como recurre oportunamente a la realimentación.	0	60.0	40.0	-	-
5. Estrategia metodológica					
a. Nivel de participación de los estudiantes.	0	65.0	35.0	-	-
b. Adecuación de los procedimientos didácticos empleados.	0	30.0	70.0	-	-
c. Control del orden y la disciplina indispensables para el aprovechamiento de la clase.	0	70.0	30.0	-	-
6. Evaluación de los aprendizajes					
a. Nivel de conocimiento que posee el grupo de la forma como se evaluó el aprendizaje.	0	40.0	60.0	-	-
b. Nivel de objetividad de las evaluaciones que realiza el profesor.	0	40.0	60.0	-	-
c. Grado de congruencia entre los objetivos operacionales y los ítemes utilizados en las pruebas.	0	30.0	70.0	-	-
ch. Grado de congruencia entre los objetivos del Curso y los logros obtenidos.	0	30.0	70.0	-	-
TOTAL	148.0	1,695.0	1,057.0	-	-
PORCENTAJE	5.7	50.4	36.5	-	-
PORCENTAJE TOTAL	3.8	60.2	36.0	-	-

FUENTE: Investigación realizada por la autora.

4.9. Análisis de los resultados de las encuestas

La Gráfica 6 presenta la comparación entre las deficiencias observadas en el Grupo 1 y las observadas en el Grupo 2. Esta comparación favorece al Grupo 1, con lo que se establece una vez más la eficacia del Programa de Postgrado en Docencia Superior, en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

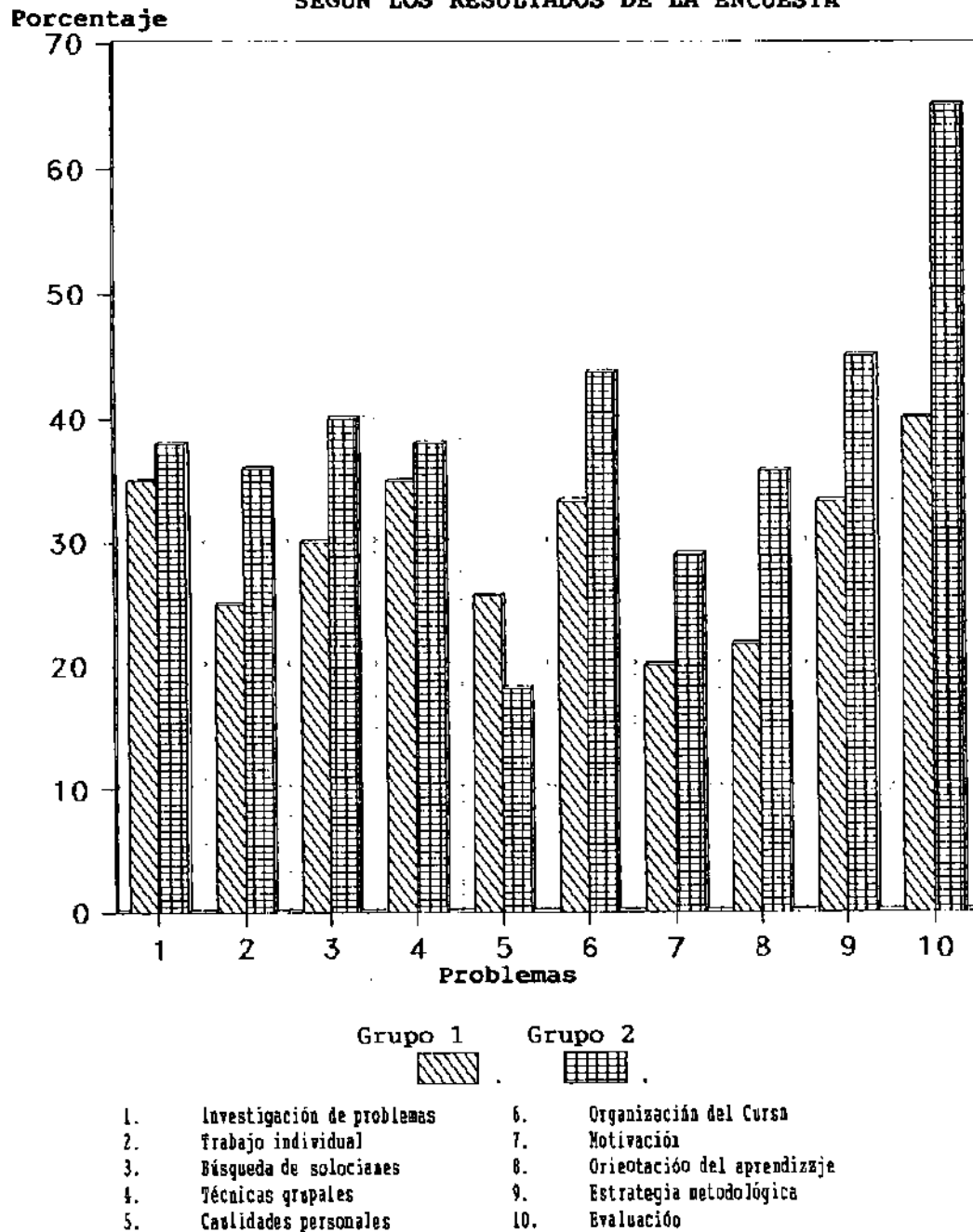
En el Cuadro 13 se indican algunas de las deficiencias señaladas, tanto en el Grupo 1 como en el Grupo 2. Cabe advertir que estas fallas fueron anotadas por los estudiantes, pues los Profesores se ubicaron, en su autoevaluación, en los aspectos positivos, con excepción de 6 casos (2.5%) que calificaron con 3 (Apenas Aceptable) el ítem Aporte de material de apoyo para realizar el trabajo del Curso.

El mayor número de deficiencias se registraron en el aspecto de Evaluación de los aprendizajes (40.0% el Grupo 1 y 65.0% el Grupo 2). Le siguieron, en su orden: Estrategia metodológica (33.3% el Grupo 1 y 45.0% el Grupo 2); Organización del Curso (33.3% el Grupo 1 y 43.7% el Grupo 2); Técnicas grupales (35.0% el Grupo 1 y 38.0% el Grupo 2); Investigación de problemas (35.0% el Grupo 1 y 38.0% el Grupo 2); Búsqueda de soluciones para problemas de aprendizaje (30.0% el Grupo 1 y 40.0% el Grupo 2).

GRÁFICA 6

PRINCIPALES DEFICIENCIAS OBSERVADAS EN LOS GRUPOS 1 Y 2,

SEGUN LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA



FUENTE: Investigación realizada por la autora.

CUADRO 13

**DEFICIENCIAS SEÑALADAS EN LA ENCUESTA,
SEGUN GRUPO, SUBGRUPO Y PORCENTAJE**

Deficiencias observadas	Grupo	Subgrupo	Porcentaje
PARTE I			
Investigación de problemas	1	1b	35.0
	2	2b	38.0
Técnicas de trabajo individual	1	1b	25.0
	2	2b	36.0
Búsqueda de soluciones	1	1b	30.0
	2	2b	40.0
Técnicas grupales	1	1b	35.0
	2	2b	38.0
PARTE II			
Cualidades personales	1	1b	25.7
	2	2b	18.1
Organización del Curso	1	1b	33.3
	2	2b	43.7
Motivación	1	1b	20.0
	2	2b	29.0
Orientación del aprendizaje	1	1b	21.7
	2	2b	35.8
Estrategia metodológica	1	1b	16.6
	2	2b	45.0
Evaluación de los aprendizajes	1	1b	40.0
	2	2b	65.0

FUENTE: Investigación realizada por la autora.

Otras deficiencias, aunque con porcentajes menores, se registraron en los siguientes aspectos: Trabajo individual (25.0% el Grupo 1 y 36.0% el Grupo 2); Orientación del aprendizaje (21.7% el Grupo 1 y 35.8% el Grupo 2); Motivación (20.0% el Grupo 1 y 29.0% el Grupo 2) y Cualidades personales (25.7% el Grupo 1 y 18.1% el Grupo 2).

El aspecto Evaluación de los aprendizajes, que fue donde se registró el mayor porcentaje de deficiencias, comprende los siguientes puntos:

- Nivel de conocimiento que posee el Grupo de la forma cómo se evaluará el aprendizaje.
- Nivel de objetividad de las evaluaciones que realiza el profesor.
- Grado de congruencia entre los objetivos operacionales y los ítemes utilizados en las pruebas.
- Grado de congruencia entre los objetivos del Curso y los logros obtenidos.

El hecho de que el 40.0% de los estudiantes consultados en el Grupo 1, cuyos profesores habían tomado cursos de Postgrado en Docencia Superior, señalaran deficiencias

(Apenas regular) en estos aspectos, indica que la asignatura Ed. 760, Sistemas de Evaluación I y II, no obtuvo los resultados esperados; y que, en el perfil del docente de educación superior debe agregarse un concepto que haga especial referencia al dominio de los aspectos evaluativos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El aspecto denominado Estrategia metodológica registró un elevado porcentaje de deficiencias, aunque éstas se registraron, en su mayor parte, en el Grupo 2. Sin embargo, un análisis detenido de la distribución porcentual de las respuestas dadas a la encuesta por el Grupo 1, indica que se señalaron deficiencias en el ítem Adecuación de los procedimientos didácticos empleados, donde el 50.0% de los estudiantes consultados calificaron este punto como Apenas regular.

Lo relacionado con la estrategia metodológica se trata en el Programa de Docencia Superior, en la asignatura denominada Metodología de la Enseñanza Superior (4 módulos). Según señala el Programa, esta asignatura trata de lograr la adaptación de nuevos estilos de enseñanza en el nivel universitario, por medio del análisis y la práctica constante de diferentes estrategias de enseñanza.

Los resultados de las encuestas indican que un numeroso grupo de participantes no están satisfechos con la estrategia metodológica utilizada, por lo que se sugiere poner énfasis en estos aspectos en los Cursos de Postgrado en Docencia Superior.

La variable Organización del Curso, registró 33.3% de deficiencias en la encuesta presentada al Grupo 1 y 43.7% de deficiencias en la encuesta correspondiente al Grupo 2.

Esta variable comprendió los siguientes aspectos:

- Presentación desde el inicio del Curso de un Programa completo de la asignatura.
- Presentación de suficiente bibliografía y elementos de consulta.
- Formulación de objetivos generales y específicos del Curso.
- Organización de actividades tendientes a la consecución de los objetivos.

La asignatura Ed. 730 Diseño curricular a nivel superior tiene como finalidad que los docentes universitarios puedan planear, desarrollar, evaluar y actualizar en forma efectiva el currículum de una carrera y de una materia de estudio.

Según se deduce de los resultados de la encuesta presentada al Grupo 1, se descuidó el aspecto relativo a la Presentación de suficiente bibliografía y elementos de consulta, y no se alcanzaron resultados plenamente satisfactorios en la formulación de objetivos y en la organización de actividades tendientes a la consecución de los objetivos generales y específicos del Curso.

Sin embargo, los resultados obtenidos en la encuesta presentada al Grupo 2 revelaron mayores porcentajes de deficiencias en los cuatro indicadores de esta variable.

Aspectos, tales como: Investigación de problemas típicos del Curso, Capacidad para aportar nuevos elementos de juicio en la búsqueda de soluciones, Manejo de técnicas de trabajo individual, Habilidad para participar en técnicas grupales, Asesoramiento oportuno, Estímulos, y otros que representan la valoración del esfuerzo realizado por el profesor para que el participante alcance logros efectivos en lo referente a percepción, intuición, criticidad y

expresividad; recibieron en el Grupo 1, en promedio, un 30.0% de respuestas negativas (Apenas regular); mientras que en el Grupo 2, estos aspectos alcanzaron un promedio de 38.0% de respuestas negativas (Apenas regular).

En el Programa de Postgrado en Docencia Superior estos aspectos están comprendidos en el área B Sistematización de la Enseñanza y en el área C Investigación y Evaluación.

Nuestra opinión personal sobre el Programa de Postgrado en Docencia Superior, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá es que se trata de un documento susceptible de mejoras.

Estas reformas deben comprender tanto el formato del documento, como su contenido, pues tal como está ahora da la impresión de estar centrado en las materias de estudio más que en el conjunto de experiencias de aprendizaje y de los recursos que facilitadores y participantes utilizan para promover dichas experiencias y alcanzar los ambiciosos objetivos planteados en el Programa.

Para que el profesor universitario deje de ser un informador, repetidor y examinador, para convertirse en un estimulador y orientador que ayude al estudiante a alcanzar

su autoformación; las estrategias metodológicas deben estar dirigidas a promover la investigación, la capacidad de planificación, de ejecución y de evaluación.

El perfeccionamiento y actualización del docente universitario debe promover la percepción, educar la intuición, orientar la criticidad, estimular la creatividad y facilitar la expresividad.

Consideramos que el Perfil del Docente de Educación Superior que presenta el Programa de Postgrado en Docencia Superior es acertado y que los objetivos generales planteados en el documento concuerdan con las líneas generales trazadas en el Perfil. Sin embargo, sugerimos que se efectúen pequeñas reformas en la redacción de estos objetivos.

Por ejemplo, en el Objetivo 1, en vez de decir: "Formar un profesional ...", debe decirse: "Contribuir a formar un profesional ...", pues el proceso educativo es en realidad una colaboración entre el agente educador y el educando.

Estas pequeñas modificaciones le indican a la sociedad que toda institución docente sóloamente contribuye, conjuntamente con las demás agencias educativas de la comunidad, a la formación integral del educando.

Estas consideraciones nos conducen a formular una Propuesta para reestructurar el contenido curricular del área B del Programa de Postgrado en Docencia Superior, denominada Sistematización de la Enseñanza que debe abarcar todas aquellas relaciones que directamente involucra el proceso de enseñanza-aprendizaje y que directamente tienen la misión de enseñar a enseñar.

4.10. Propuesta para la reorientación del Programa de Postgrado en Docencia Superior

El Curso de Postgrado en Docencia Superior de la Universidad de Panamá ha venido funcionando desde 1976, hasta convertirse en un Programa cuyo Plan de Estudio cuenta con las siguientes áreas:

- Área A: Fundamentos de la Educación Superior.
- Área B: Sistematización de la Enseñanza.
- Área C: Investigación y Evaluación.

En estas áreas se integran las asignaturas que se consideran necesarias para el perfeccionamiento del docente universitario.

El Programa está sometido a frecuentes evaluaciones y revisiones. Una de estas evaluaciones es la que se describe

en el presente Trabajo de Investigación, donde se trata de establecer la eficacia del Curso de Postgrado en Docencia Superior a través de una encuesta presentada a profesores y estudiantes del *Campus* universitario.

De las respuestas dadas a la encuesta se deduce que hay marcadas deficiencias en los siguientes aspectos:

- Formulación de objetivos generales y específicos.
- Organización de actividades tendientes a la consecución de los objetivos.
- Organización de la situación de aprendizaje.
- Estrategia metodológica.
- Evaluación de los aprendizajes.

4.10.1. Justificación de la Propuesta

El Área B del Programa de Postgrado en Docencia Superior, denominada "Sistematización de la Enseñanza", tiene la finalidad de perfeccionar al docente en el manejo de los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje (objetivos, contenidos curriculares, procedimientos didácticos, orientación de la situación de aprendizaje y evaluación). Si los estudiantes detectan deficiencias en estos aspectos, es evidente que el Curso de Perfeccionamiento no llenó plenamente su cometido.

Se asume que estas deficiencias pueden corregirse reestructurando el contenido curricular de manera que estos elementos se presenten a través de una organización que demuestre su interrelación, para que el participante tenga una visión clara del camino que debe recorrer en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.10.2. Objetivos

La Propuesta presenta un objetivo general y varios objetivos específicos.

- **Objetivo general:**

Proponer el estudio de la sistematización de la enseñanza en el Área B del actual Programa de Postgrado en Docencia Superior, por medio de la asignatura denominada "Docencia Superior", para que los participantes se ejerciten en la planificación, conducción y evaluación del acto docente.

- **Objetivos específicos:**

Destacar la necesidad de identificar problemas y recursos a través del análisis de los condicionamientos que influyen en el aprendizaje.

Señalar la importancia de formular convenientemente los objetivos del acto docente.

Proponer formas de diseñar adecuadamente las actividades que facilitan la consecución de los objetivos.

Adquirir habilidad y destreza en la elaboración de los instrumentos de evaluación.

Lograr que los participantes aprendan a conducir, en forma dinámica, la situación de aprendizaje.

Evaluar el proceso y los resultados del acto docente y utilizar convenientemente la información de retorno.

4.10.3. Políticas

Si se desea aumentar la eficacia de la acción docente hay que procurar que el participante capte plenamente el significado y el proceso de la sistematización de la enseñanza y de la conducción dinámica del acto docente. Sólo así será capaz de sopesar los factores psicológicos que influyen en el aprendizaje, evalúa los diferentes métodos y procedimientos didácticos, formula adecuadamente los objetivos operacionales, y se basa en ellos para evaluar los resultados de la acción educativa.

El hecho de que, a pesar de haber tratado las asignaturas que integran las diversas áreas del Programa, se

observen deficiencias en la aplicación de los principios pedagógicos, demuestra que la enseñanza teórica no puede ser satisfactoria por sí sola, porque equivaldría a pedir a los participantes que adopten una especie de personalidad prestada, determinada por las exigencias del Curso, sin que el docente asimile e internalice los conceptos y desarrolle sus propias aptitudes y capacidades.

Hay que otorgar la máxima importancia a la formación integral del estudiante que aspira a ser un futuro educador, así como los educadores en servicio que tratan de superarse profesionalmente. En otras palabras, hay que procurar que junto a los conocimientos pedagógicos y técnicos, tengan un papel esencial en la formación del docente, el estímulo de la capacidad de reflexión, del juicio crítico, de la creatividad y de la expresividad.

4.10.4. Estrategia

La estrategia que debe orientar el desarrollo del Programa de Postgrado en Docencia Superior habrá de basarse en la adopción de un modelo curricular que, al mismo tiempo que contemple los aspectos pedagógicos, tome en consideración determinadas cualidades del participante, tales como: valores morales, competencia académica, criticidad, poder creador, habilidad para encontrar recursos,

hábito de la valoración y capacidad para fomentar y mantener buenas relaciones personales.

El contenido curricular que, según esta Propuesta, debe agregarse a las asignaturas que integran el Área B, se describe a continuación:

**4.10.5. Contenido curricular que debe agregarse al
Área B del Programa de Postgrado en Docencia
Superior**

Los Módulos, cuyo contenido se sintetiza a continuación, representan el camino que debe recorrerse para lograr la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Módulo 1. Análisis de contexto

Tiene la finalidad de analizar los condicionamientos que influyen en los resultados de la acción educativa. Comprende un examen detenido de:

- a. Las características del ambiente socioeconómico y cultural.
- b. Las características del grupo de estudiantes: objetivos, necesidades, intereses, capacidades, conocimientos y destrezas.

- c. Las características de la estructura escolar: instalaciones, recursos disponibles o posibles y organización.
- ch. Programa de la asignatura y función de ésta dentro del Programa de Postgrado.

Módulo 2. Formulación de los objetivos

Tiene la finalidad de ejercitar al participante en la formulación de objetivos generales y específicos.

- a. Comprensión del proceso de planificación del acto docente, incluyendo: objetivos, políticas y estrategias.
- b. Formulación de los objetivos específicos y operacionales, en términos de conductas observables y medibles.

Módulo 3. Determinación de las actividades que permitirán la consecución de los objetivos propuestos

Tiene la finalidad de ejercitar a los participantes en la selección y organización de experiencias de aprendizaje derivadas del contenido curricular.

- a. Elección de tareas. Establecer todo lo que el grupo (facilitador y participantes) hará para el logro de los objetivos específicos y del objetivo general.
- b. Organización de las tareas para proveer coherencia al desarrollo de las actividades.

Módulo 4. Elección de estrategias metodológicas

Previsión del tratamiento que mejor se ajuste a la naturaleza de las actividades.

- a. Selección de los métodos y procedimientos didácticos para cada una de las tareas (conferencias, trabajos de grupo, laboratorio, taller, seminario, investigación de campo y prácticas de campo).
Elección de técnicas: dinámicas de grupo, sensibilización, microenseñanza y otras.
- b. Distribución del tiempo. Cronograma de actividades, horarios. Coordinación de actividades.
- c. Selección de medios. Formas de presentación de los medios (Proyecciones, grabaciones y otros).
Elaboración de materiales de instrucción para cada tarea (dibujo, papelería).

Módulo 5. Conducción de la situación de aprendizaje

Tiene la finalidad de ofrecer una guía práctica al docente para el desarrollo de la clase.

- a. Actividades de inicio: Motivación (despertar en el estudiante actitudes positivas hacia el aprendizaje), enfoque (dirigir la atención hacia lo más importante, estimular la percepción).
- b. Actividades de desarrollo: Análisis (promover la comprensión de significados mediante el estudio de los elementos del problema), síntesis (promover la creatividad del participante a través de la búsqueda de hechos y conocimientos nuevos), aplicación (generalizar lo aprendido y llevarlo al campo concreto).
- c. Actividades de cierre de la clase: Derivar conclusiones (presentación de informes), evaluación (preguntas, entrevistas, exámenes, verificar el logro del objetivo y detectar deficiencias), proyección (utilizar la información de retorno para organizar programas correctivos y motivar nuevos aprendizajes).

4.10.6. Evaluación de las actividades de mejoramiento profesional incluidas en el Área B, Sistematización de la Enseñanza

La evaluación del logro de los objetivos relacionados con los módulos propuestos para el Área B del Plan de Estudios del Programa de Postgrado en Docencia Superior debe efectuarse durante el desarrollo del Curso, e incluso después de su realización, y debe servir para la continua revisión del mismo.

Un sistema muy útil para la evaluación del proceso lo constituye la técnica denominada "cuaderno de bitácora", o sea, una especie de diario donde los participantes anotan las impresiones recibidas y las experiencias vividas en cuanto al aprendizaje, el interés por los temas tratados, la adecuación de los métodos y medios utilizados, y un resumen de las ideas que causaron más impacto. Se trata de incluir inquietudes, opiniones y sugerencias respecto al desarrollo del acto docente.

También se suele usar la coevaluación para examinar los resultados de una situación de aprendizaje (conferencia, proyección, demostración u otras actividades similares).

A continuación se ofrece un modelo que puede ser utilizado para la coevaluación.

TABLA 3

FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Señale con una X su opinión sobre la situación de aprendizaje: _____

Aspectos Observados	Exce- lente	Bueno	Regular	Defi- ciente	Muy defi- ciente
	5	4	3	2	1
1. Contenido					
2. Metodología					
3. Desempeño del profesor					
4. Participación de los estudiantes					
5. Condiciones materiales (local, mobiliario, equipo)					
6. Efectividad					

OBSERVACIONES: _____

FUENTE: Preparada por la autora.

Es importante recordar que para la eficacia del acto educativo, no basta realizar una cuidadosa planificación, establecer metas y objetivos, trazar estrategias para lograrlos y diseñar instrumentos para evaluar los resultados. Es preciso que este proceso estimule a todos los que en él participan a conducir adecuadamente la acción educativa, poniendo en práctica los principios pedagógicos y los recursos metodológicos aprendidos.

CONCLUSIONES

El estudio realizado permite formular las siguientes conclusiones:

1. En las últimas décadas, se han planteado muchas críticas, en el nivel internacional y en el ámbito nacional sobre la calidad de la educación. Se le pide, sobre todo a la educación superior, una participación y una contribución más amplia y trascendente, tanto en las actividades docentes como en los procesos de investigación y búsqueda de soluciones de los problemas que afectan la calidad de la enseñanza.

2. Entre las deficiencias que se señalan con mayor insistencia están: fallas en la estructura curricular, falta de actualización del personal docente, escasa participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje; exceso de verbalismo y predominio de la simple memorización y repetición de conceptos.

3. El perfeccionamiento y actualización del docente universitario son condiciones que se vinculan directamente a la calidad de la educación, porque éste tiene responsabilidad directa sobre los resultados de la acción educativa. Pero no debe perderse de vista la influencia negativa de determinadas

características ambientales que incluyen aspectos culturales, sociales y económicos.

4. La Universidad de Panamá, con el propósito de ofrecer a los profesores que laboran en el nivel de educación superior una formación que los ayude a desempeñar con mayor eficiencia sus funciones docentes, ha establecido desde 1976, un Programa de Postgrado en Docencia Superior, que ha ido evolucionando gradualmente, pero sin alcanzar todavía resultados plenamente satisfactorios en lo que respecta a la consecución de sus objetivos, aunque sí es evidente que está despertando inquietudes y logrando cierto nivel de mejoramiento en las actuaciones de los docentes que se han beneficiado con estos Cursos.

5. La estructura del Programa de Postgrado en Docencia Superior, de la Universidad de Panamá, contiene los siguientes elementos: Perfil del docente de Educación Superior, Objetivos generales, Descripción de las áreas, Distribución en Semestres, Plan de Estudios, Contenido por asignatura, Requisitos para los participantes e Información adicional. En nuestra opinión, la presentación del Programa es demasiado esquemática y falta una mayor discusión de los recursos que harán posible el logro de los objetivos y la orientación del perfil del egresado.

6. El presente Trabajo de Investigación plantea una evaluación de la eficacia del Programa de Postgrado en Docencia Superior, a través de una comparación del desempeño docente entre profesores que han participado en el mencionado Programa, y profesores que no han participado en estos Cursos de Perfeccionamiento. La comparación del desempeño docente se realizó por medio de encuestas aplicadas a 80 profesores y 400 estudiantes del *Campus* central.

7. Las encuestas investigaron opiniones de profesores y de estudiantes acerca de dos variables:

- a. Valoración del esfuerzo realizado por el profesor para estimular el logro de habilidades y destrezas.
- b. Valoración del desempeño del docente en la conducción de la situación de aprendizaje.

8. Los procedimientos estadísticos utilizados para determinar las diferencias entre los grupos que integraron la Muestra (Media aritmética, desviación estándar, *t* de Student y distribución porcentual de los resultados), permitieron rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

9. Las encuestas, basadas en procedimientos de autoevaluación y coevaluación, comprendieron el análisis de variables, tales como: Cualidades personales del docente, Organización del Curso, Motivación para la enseñanza-aprendizaje, Orientación del aprendizaje, Estrategia metodológica y Evaluación de los aprendizajes; mientras los docentes que habían participado en el Programa de Postgrado en Docencia Superior tuvieron en promedio 78.0% de respuestas positivas y 22.0% de respuestas negativas, los profesores que no habían participado en el mencionado Programa registraron, en promedio 63.0% de respuestas positivas y 36.0% de respuestas negativas.

10. Los mayores porcentajes de respuestas negativas (deficiencias) se acumularon en aspectos tales como: Evaluación, Estrategia metodológica, Organización del Curso y Búsqueda de soluciones; lo cual indica que debe reforzarse el contenido del Área B del Programa de Postgrado denominada Sistematización de la Enseñanza.

RECOMENDACIONES

Los resultados del estudio realizado conducen a formular una Propuesta dirigida a reorganizar el Área B (Sistematización de la Enseñanza), del diseño curricular del Programa de Postgrado en Docencia Superior. Se sugiere poner en práctica el contenido de esta Propuesta, al menos en términos de ensayo dirigido a lograr mejoras sustanciales en el proceso de perfeccionamiento y actualización del docente universitario.

1. Es conveniente perfeccionar al docente en el manejo de los elementos básicos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si los estudiantes detectan deficiencias en aspectos tales como: formulación de objetivos específicos, organización de actividades tendientes a la consecución de los objetivos, organización de la situación de aprendizaje, estrategia metodológica, evaluación de los aprendizajes y proceso de comunicación, es evidente que los Cursos de Perfeccionamiento no están llenando plenamente su cometido.

2. Si se desea aumentar la eficiencia y la eficacia de la acción docente, hay que procurar que facilitadores y participantes capten plenamente el significado y el proceso de la sistematización de la enseñanza y la conducción dinámica del acto docente. Esto puede lograrse a través de un programa permanente de evaluación y seguimiento.

3. La estrategia que debe orientar el desarrollo del Programa de Postgrado en Docencia Superior habrá de basarse en una acción docente que, al mismo tiempo que contemple los aspectos académicos, tome en consideración el estímulo de cualidades, tales como: valores morales, competencia académica, criticidad, poder creador, habilidad para encontrar recursos y soluciones, hábito de la valoración y capacidad para fomentar y mantener buenas relaciones personales.

4. Los Módulos que se recomiendan para enriquecer el contenido curricular que debe agregarse al Área B del Programa de Postgrado en Docencia Superior son los siguientes: Análisis de contexto, Formulación de objetivos, Determinación de actividades que permitirán la consecución de los objetivos, Elección de estrategias metodológicas, Conducción de la situación de aprendizaje y Evaluación de las actividades.

5. La Facultad de Ciencias de la Educación debe recibir el apoyo de todas las demás Facultades, y de diversas instituciones y entidades del sector público y privado, para acceder a espacios extrainstitucionales que posibiliten consolidar los conocimientos y las tecnologías predominantes en el medio económico y social.

BIBLIOGRAFÍA

A. LIBROS

Adam, Félix. Universidad y Educación de Adultos, Caracas, UNESR, 1983, 375 págs.

Beard, Ruth. Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria, Barcelona, Ediciones Oikos-Tau, 1984, 262 págs.

Bigge, Morris L. y Maurice P. Hunt. Bases psicológicas de la educación, México, Editorial Trillas, 1982, 735 págs.

Bloom, Benjamín y colaboradores. Taxonomía de los objetivos de la educación, Buenos Aires, Editorial El Ateneo, 1973, 364 págs.

Castillo de Miranda, Noemí. Elaboración de los trabajos de graduación. Guía Práctica, Panamá, Ediciones La Antigua, 1990, 46 págs.

Castro, Eduardo. La formación docente en América Latina. Desafío que requiere respuestas. Santiago de Chile, UNESCO, 1991, 215 págs.

Chang de Méndez, Abril. Los nuevos desafíos en las tareas de perfeccionamiento y actualización del docente, Tegucigalpa, Honduras, Segunda Reunión Subregional de Consulta sobre Estrategias de Formación y Capacitación del Docente, 1992, 14 págs.

Coll, César. Planeamiento curricular, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1989, 185 págs.

Cols, Susana A. de. La teoría docente, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1986, 215 págs.

Cruz Valverde, Aurelio. El sistema de planeación y el diagnóstico, México, Editorial Trillas, 1990, 183 págs.

Debessa, Maurice y otros. La formación de los enseñantes, Barcelona, Ediciones Oikos-Tau, 1982, 334 págs.

Emmer, Edmund y Gregg B. Millett. Docencia con laboratorio experimental, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1973, 176 págs.

Ezcurra, Ana María y otras. Formación docente e innovación educativa, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, S. A., 1990, 123 págs.

García Hoz, Víctor. Diccionario de pedagogía, Barcelona, Editorial Labor, 1970, 872 págs.

Gronlund, Norman. Medición y evaluación de la enseñanza, México, Editorial Pax-México, 1978, 630 págs.

Hayson, J. T. y C. R. Sutton. Teoría y práctica de la enseñanza. Actividades en la escuela para profesores en formación, Barcelona, Ediciones Oikos-Tau, 1982, 192 págs.

Hammonds, Carsie y Carl F. Lamar. La enseñanza, México, 1972, 204 págs.

Lafourcade, Pedro S. Planeamiento, Conducción y Evaluación en la enseñanza superior, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1974, 285 págs.

Laguzzi, Heraldó O. La descentralización universitaria en el contexto de un sistema nacional, Panamá, Universidad de Panamá, 1981, 65 págs.

- Laguzzi, Heraldo O. Los centros regionales universitarios como instrumento de desarrollo regional, Panamá, Universidad de Panamá, 1981, 120 págs.
- Larroyo, Francisco. Pedagogía de la enseñanza superior: naturaleza, métodos, organización, México, Editorial Porrúa, S. A., 1984, 406 págs.
- Lynch, James. La formación docente, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1985, 245 págs.
- Lynch, James y Dudley Plunkett. Cómo formar a los docentes para una sociedad en cambio, Buenos Aires, Librería El Ateneo, 1977, 197 págs.
- Martin, Warren Boyan. Estrategia para la reforma de la enseñanza superior, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1971, 147 págs.
- Mckeachie, Wilbert J. Métodos de enseñanza: Guía para el profesor, México, Editorial Herrero Hermanos, S. A., 1980, 235 págs.
- Medina Domínguez, Valentín. Un reto al docente universitario en la metodología de la enseñanza, Panamá, Universidad de Panamá, 1977, 253 págs.
- Molina, Alfredo y Aurora Urbina. Teoría y praxis en andragogía, Caracas, Artes Gráficas, 1982, 180 págs.
- Morales, Filiberto y otros. Informe integrado regional sobre estructura y funcionamiento de los centros regionales universitarios, Panamá, Universidad de Panamá, 1980, 195 págs.
- Morris, William H. Enseñanza universitaria y reformas de sus métodos, México, Editorial Pax-México, 1971, 209 págs.

- Nassif, Ricardo. Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea, Madrid, Editorial cinceo-Kepelusz, 1980, 302 págs.
- Phoneko, Kamphao. El desafío laosiano, Medellín, Editorial Bedout, 1991, 200 págs.
- Quezada, Bernard. Para una teoría de la formación de profesores, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1980, 210 págs.
- Rodríguez Fuenzalida, Eugenio. La formación y el perfeccionamiento del profesor desde una perspectiva de profesionalización docente, Santiago de Chile, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1992, 72 págs.
- Rodríguez P., Raúl y Ornell Urriola. Educación superior y liberación nacional, Panamá, Universidad de Panamá, 1979, 67 págs.
- Rogers, Williams y Frederick Verner. Educación de adultos, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1982, 250 págs.
- Roggi, Luis O. "Buscando mejorar la calidad de la educación por un camino diferente", Revista Latinoamericana de innovaciones educativas, Buenos Aires, 1992, 85 págs.
- Román Sánchez, José María y colaboradores. Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias, Madrid, Editorial Cincel, S. A., 1980, 282 págs.
- Sanvisens Marfull, Alejandro. Introducción a la Pedagogía, Barcelona, Editorial Barcanova, S. A., 1984, 210 págs.
- Suarez Díaz, Reynaldo. La educación, México, Editorial Trillas, 1989, 182 págs.

Taba, Hilda. Elaboración del currículo. Teoría y práctica, Buenos Aires, Editorial Troquel, S. A., 1974, 662 págs.

Vásquez, Elbia Myriam. Principios y técnicas de educación de adultos San José, Costa Rica, Editorial Universidad Estatal a Distancia, 1985, 235 págs.

Verner, Charles. Métodos y técnicas de educación de adultos, Buenos Aires, EUDEBA, 1986, 189 págs.

B. DOCUMENTOS Y PUBLICACIONES

Carreño, Fernando. "La formación de docentes en la educación superior". Revista de la educación superior. Caracas, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, Núm. 59 (julio-septiembre 1986), págs. 90-97.

Espinoza, Roberto. "Dimensiones de la evaluación del docente de educación superior". Investigaciones educativas venezolanas. Caracas, Año 3, Núm. 1, (enero 1983), págs. 15-26.

Meneses Morales, Ernesto. "Un perfil del maestro universitario". Revista de la educación superior. Caracas, ANUIES, Núm. 4, (octubre-diciembre 1977), págs. 3-18.

Naciones Unidas. Oficina de Ciencias de la UNESCO para América Latina. Los problemas de la Educación en América Latina, Seminario latinoamericano sobre el mejoramiento de la educación. Montevideo, diciembre, 1984, 98 págs.

UNESCO. Aprender a ser. Alianza, Madrid, 1972, 426 págs.

UNESCO. El tiempo de la innovación. Tomos I y II, México, 1974, 147 págs.

UNESCO. Formación pedagógica de docentes de educación superior en América Latina y el Caribe. Caracas, Venezuela, 1988, 452 págs.

UNESCO. La formación del personal docente en el marco de la formación permanente. Seminario regional, Buenos Aires, 1978, Microficha 2,256.

Universidad de Panamá, Facultad de Educación, Escuela de Formación Diversificada, Postgrado en Docencia Superior, Panamá, 1988.

Universidad de Panamá. Ley 11 del 8 de junio de 1981. Estatuto sancionado por el Consejo Directivo, Panamá, 1981.

Universidad de Panamá. Plan de desarrollo universitario. 1984-1987, Panamá, 1984.

Universidad de Panamá. Diagnósticos, políticas y estrategias, Anexo 1. Panamá, 1984.

Universidad de Panamá. Programación de proyectos, Anexo II, Panamá, 1984.

ANEXOS

ANEXO 1

VALORES DE t

df	1	05	01	001
1	6.314	12.706	63.657	436.619
2	2.920	4.303	9.925	31.598
3	2.353	3.182	5.841	12.941
4	2.132	2.776	4.604	8.610
5	2.015	2.571	4.032	6.859
6	1.943	2.447	3.707	5.959
7	1.895	2.365	3.499	5.405
8	1.860	2.306	3.355	5.041
9	1.833	2.262	3.250	4.781
10	1.812	2.228	3.169	4.587
11	1.796	2.201	3.106	4.437
12	1.782	2.179	3.055	4.318
13	1.771	2.160	3.012	4.221
14	1.761	2.145	2.977	4.140
15	1.753	2.131	2.947	4.073
16	1.746	2.120	2.921	4.015
17	1.740	2.110	2.898	3.965
18	1.734	2.101	2.878	3.922
19	1.729	2.093	2.861	3.883
20	1.725	2.086	2.845	3.850
21	1.721	2.080	2.831	3.819
22	1.717	2.074	2.819	3.792
23	1.714	2.069	2.807	3.767
24	1.711	2.064	2.797	3.745
25	1.708	2.060	2.787	3.725
26	1.706	2.056	2.779	3.707
27	1.703	2.052	2.771	3.690
28	1.701	2.048	2.763	3.674
29	1.699	2.045	2.756	3.659
30	1.697	2.042	2.750	3.646
40	1.684	2.021	2.704	3.551
60	1.671	2.000	2.660	3.460
120	1.658	1.980	2.617	3.373
∞	1.645	1.960	2.576	3.291

Fuente: Robert Plutchik. Fundamentos de investigación experimental, México, Editorial Harla, S.A., 1983, pág. 286.

ENCUESTA

PARA PROFESORES UNIVERSITARIOS, SOBRE
AUTOEVALUACIÓN DE SU DESEMPEÑO DOCENTE

FECHA: _____

ASIGNATURAS QUE ENSEÑA: _____

Indicaciones: Marque X en la casilla correspondiente.
Efectúe la valoración de acuerdo con la
siguiente escala:

- 5 = Muy satisfactorio
- 4 = Satisfactorio
- 3 = Apenas aceptable
- 2 = Deficiente
- 1 = Muy deficiente

La Encuesta consta de dos partes. La primera, se refiere a lo que usted cree que ha hecho para facilitar el desenvolvimiento de sus estudiantes. La segunda consiste en una valoración que usted realiza de su desempeño como docente en los aspectos consultados.

PRIMERA PARTE

- I. ¿Cómo valora el esfuerzo que usted ha realizado para que sus estudiantes alcancen los siguientes logros:

Logros	5	4	3	2	1
1. Clara comprensión de los aspectos básicos del Curso.					
2. Comprensión del significado del Curso, dentro de la Carrera Profesional.					
3. Idoneidad en la metodología de la investigación de problemas típicos del Curso.					

Logros	5	4	3	2	1
4. Aumento de la habilidad en el manejo de técnicas de trabajo individual.					
5. Aumento de la capacidad para analizar críticamente los problemas planteados en el Curso.					
6. Capacidad para aportar nuevos elementos de juicio en la búsqueda de soluciones.					
7. Estímulos para el aprendizaje debido al clima de trabajo.					
8. Aumento de la habilidad para participar en técnicas grupales.					
9. Asesoramiento oportuno para resolver dificultades de aprendizaje.					
10. Aporte de material de apoyo para realizar el trabajo del Curso.					
11. Oportunidad para plantearle consultas.					
12. Estímulos para alcanzar altos niveles de rendimiento.					
13. Adecuada distribución del tiempo para el desarrollo total del Programa.					
TOTAL					
PROMEDIO					

SEGUNDA PARTE

II. ¿Cómo valora usted su desempeño como profesor en los siguientes aspectos?

Desempeño docente	5	4	3	2	1
1. Cualidades personales					
a. Apariencia personal					
b. Responsabilidad					
c. Equidad					
ch. Afabilidad					
d. Simpatía					
e. Sentido del humor					
f. Optimismo					
2. Organización del Curso					
a. Presentación, desde el inicio del Curso de un programa completo de la asignatura.					
b. Presentación de suficiente bibliografía y elementos de consulta.					
c. Formulación de objetivos generales y específicos del Curso.					
ch. Organización de actividades tendientes a la consecución de los objetivos.					

Desempeño docente	5	4	3	2	1
3. Motivación para la enseñanza-aprendizaje					
a. Grado de interés que usted siente por su cátedra.					
b. Grado en que logra transmitir ese interés a los estudiantes.					
c. Énfasis que pone en la importancia del tema.					
ch. Aplicación práctica de sus enseñanzas.					
d. Grado de importancia que concede a las intervenciones de los estudiantes.					
4. Orientación del aprendizaje					
a. Dominio de los temas que expone.					
b. Nivel de actualización en los temas de su especialidad.					
c. Forma en que promueve y resuelve las consultas.					
ch. Forma cómo destaca las ideas principales.					
d. Presentación de ejemplos para ilustrar determinados aspectos.					
e. Forma cómo recurre oportunamente a la realimentación.					

Desempeño docente	5	4	3	2	1
5. Estrategia metodológica					
a. Nivel de participación de los estudiantes.					
b. Adecuación de los procedimientos didácticos empleados.					
c. Control del orden y la disciplina indispensables para el aprovechamiento de la clase.					
6. Evaluación de los aprendizajes					
a. Nivel de conocimiento que posee el grupo de la forma cómo se evaluará el aprendizaje.					
b. Nivel de objetividad de las evaluaciones que realiza.					
c. Grado de congruencia entre los objetivos operacionales y los ítemes utilizados en las pruebas.					
ch. Grado de congruencia entre los objetivos del Curso y los logros obtenidos.					
TOTAL					
PROMEDIO					

OBSERVACIONES:

ENCUESTA

PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, SOBRE
EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE

FECHA: _____

CARRERA: _____

ASIGNATURAS QUE TOMA: _____

Indicaciones: Marque X en la casilla correspondiente.
Efectúe la valoración de acuerdo con la
siguiente escala:

- 5 = Muy satisfactorio
- 4 = Satisfactorio
- 3 = Apenas aceptable
- 2 = Deficiente
- 1 = Muy deficiente

La Encuesta consta de dos partes. La primera, se refiere a lo que usted cree que el docente ha hecho para facilitar su desenvolvimiento como estudiante. La segunda consiste en una valoración que usted realiza del desempeño del docente en determinados aspectos.

PRIMERA PARTE

- I. ¿Cómo valora el esfuerzo realizado por el profesor para que usted alcance los siguientes logros:

Logros	5	4	3	2	1
1. Clara comprensión de los aspectos básicos del Curso.					
2. Comprensión del significado del Curso, dentro de la Carrera Profesional.					
3. Idoneidad en la metodología de la investigación de problemas típicos del Curso.					

Logros	5	4	3	2	1
4. Aumento de la habilidad en el manejo de técnicas de trabajo individual.					
5. Aumento de la capacidad para analizar críticamente los problemas planteados en el Curso.					
6. Capacidad para aportar nuevos elementos de juicio en la búsqueda de soluciones.					
7. Estímulos para el aprendizaje debido al clima de trabajo.					
8. Aumento de la habilidad para participar en técnicas grupales.					
9. Asesoramiento oportuno para resolver dificultades de aprendizaje.					
10. Aporte de material de apoyo para realizar el trabajo del Curso.					
11. Oportunidad para plantearle consultas.					
12. Estímulos para alcanzar altos niveles de rendimiento.					
13. Adecuada distribución del tiempo para el desarrollo total del Programa.					
TOTAL					
PROMEDIO					

SEGUNDA PARTE

II. ¿Cómo valora el desempeño del profesor en los siguientes aspectos?

Desempeño docente	5	4	3	2	1
1. Cualidades personales					
a. Apariencia personal					
b. Responsabilidad					
c. Equidad					
ch. Afabilidad					
d. Simpatía					
e. Sentido del humor					
f. Optimismo					
2. Organización del Curso					
a. Presentación, desde el inicio del Curso de un programa completo de la asignatura.					
b. Presentación de suficiente bibliografía y elementos de consulta.					
c. Formulación de objetivos generales y específicos del Curso.					
ch. Organización de actividades tendientes a la consecución de los objetivos.					

Desempeño docente	5	4	3	2	1
3. Motivación para la enseñanza-aprendizaje					
a. Grado de interés del profesor por su cátedra.					
b. Grado en que logra transmitir ese interés a los estudiantes.					
c. Énfasis que pone el profesor en la importancia del tema.					
ch. Aplicación práctica de sus enseñanzas.					
d. Grado de importancia que concede a las intervenciones de los estudiantes.					
4. Orientación del aprendizaje					
a. Dominio de los temas que expone.					
b. Nivel de actualización en los temas de su especialidad.					
c. Forma en que promueve y resuelve las consultas.					
ch. Forma cómo destaca las ideas principales.					
d. Presentación de ejemplos para ilustrar determinados aspectos.					
e. Forma cómo recurre oportunamente a la realimentación.					

Desempeño docente	5	4	3	2	1
5. Estrategia metodológica					
a. Nivel de participación de los estudiantes.					
b. Adecuación de los procedimientos didácticos empleados.					
c. Control del orden y la disciplina indispensables para el aprovechamiento de la clase.					
6. Evaluación de los aprendizajes					
a. Nivel de conocimiento que posee el grupo de la forma cómo se evaluará el aprendizaje.					
b. Nivel de objetividad de las evaluaciones que realiza el profesor.					
c. Grado de congruencia entre los objetivos operacionales y los ítemes utilizados en las pruebas.					
ch. Grado de congruencia entre los objetivos del Curso y los logros obtenidos.					
TOTAL					
PROMEDIO					

OBSERVACIONES: